

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

**Joustava esi- ja alkuopetus  
ammattilaispuheen diskursiivisissa kehyksissä**

Kasvatustieteiden yksikkö

Pro gradu -tutkielma

MIRKA KIVIMÄKI

Elokuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

KIVIMÄKI MIRKA: Joustava esi- ja alkuopetus ammattilaispuheen diskursiivisissa kehyksissä.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 112 sivua

Elokuu 2015

---

## TIIVISTELMÄ

Tässä tutkimuksessa kysyttiin, millaisia merkityksiä joustavassa esi- ja alkuopetuksessa työskentelevät ammattikasvattajat puheessaan tuottivat joustavalle esi- ja alkuopetukselle ja lapselle toiminnan osana, ja millaisin sosiaalisen kielenkäytön tavoin nämä merkitykset syntyivät. Tutkimus liittyi Tampereen kaupungin esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektiin, jonka tavoitteena oli joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintamallin kehittäminen, lapsen koulupolun sujuvoittaminen ja yhteistyön lisääminen esi- ja alkuopetuksen ammattilaisten välillä. Tieteenfilosofiselta taustaltaan tutkimus perustui sosiaaliseen konstruktionismiin, jonka mukaan todellisuutta tuotetaan ihmisten välisessä sosiaalisessa kanssakäymisessä kielen avulla.

Aineistona tutkimuksessa olivat yhden joustavaa esi- ja alkuopetusta toteuttavan päiväkotikoulu - yhteistyöparin suunnittelupäivän keskustelut, jossa sekä koulua että päiväkotia edustavat ammattilaiset suunnittelivat yhdessä tulevan kevään joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintaa. Tutkimuksen lähestymistavaksi valittiin diskurssintutkimus, johon syntyi analyysin aikana kehysanalyytinen näkökulma. Aineistoa analysoitiin diskursiivisesti ja aineistolähtöisesti kehyksen, diskurssin, puheen ja puhettavan käsitteitä käyttäen.

Tutkimuksessa havaittiin, että ammattikasvattajaryhmän keskusteluissa rakentui sosiaalinen ja kielellinen merkityksellistämisen tapojen kulttuuri, joka nimettiin merkityksellistämiskulttuuriksi. Tässä kulttuurissa kasvattajat suuntautuivat joustavaan esi- ja alkuopetukseen neljän eri diskursiivisen kehyksen kautta; sisällöllisesti, pedagogisesti ja käytännöllisesti sekä yhteisymmärrystä rakentaen. Näissä kehyksissä joustavalle esi- ja alkuopetukselle ja lapselle tuotettiin vaihtelevia merkityksiä. Kehysten välille hahmottui tiettyjä suhteita. Lisäksi joustava esi- ja alkuopetus tuotettiin puheessa pääosin koulun lähtökohdista tapahtuvana toimintana.

Tutkimuksen avulla saatiin kuvaa päiväkodin ja koulun rajapinnalla rakentuvista, joustavaan esi- ja alkuopetukseen ja lapseen liittyvistä kulttuurisista ajattelutavoista ja tuotiin näin lisää tietoa alkuvaiheessa olevaan kehittämisprojektiin Tampereella. Tutkimus osallistuu esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheesta käytävään tieteelliseen keskusteluun sekä antaa aineksia pohtia, mitä joustava esi- ja alkuopetus kahden instituution välisenä kehittyvänä toimintakäytäntönä on ja mitä se voisi olla tulevaisuudessa.

Asiasanat: joustava esi- ja alkuopetus, sosiaalinen konstruktionismi, diskurssintutkimus, kehysanalyysi

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2 TUTKIMUKSEN TIETEENFILOSOFINEN PERUSTA .....</b>	<b>7</b>
2.1 Sosiaalisesti konstruoitu todellisuus .....	7
2.2 Kieli todellisuuden rakentajana .....	10
<b>3 JOUSTAVA ESI- JA ALKUOPETUS INSTITUTIONAALISENA SIIRTYMÄNÄ.....</b>	<b>12</b>
3.1 Esi- ja alkuopetuksen välinen siirtymä .....	12
3.2 Rajapintatyö.....	16
3.3 Joustava esi- ja alkuopetus kehittyvänä toimintakäytäntönä .....	17
3.4 Lapsi instituution tuottamana .....	19
<b>4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ .....</b>	<b>22</b>
<b>5 DISKURSSINTUTKIMUS JA DISKURSIIVISET KEHYKSET .....</b>	<b>24</b>
5.1 Diskursiivinen maailma.....	24
5.2 Kehyksissä rakentuva sosiaalinen todellisuus .....	27
5.3 Kehys ja diskurssi .....	30
5.4. Konteksti diskurssintutkimuksessa.....	32
<b>6 TUTKIMUSAINESTO JA ANALYYSI .....</b>	<b>34</b>
6.1 Aineisto .....	35
6.2 Aineistolähtöinen analyysi.....	35
6.3 Analyysin vaiheet.....	37
<b>7 JOUSTAVA ESI- JA ALKUOPETUS AMMATTILAISPUHEEN DISKURSIIVISISSA KEHYKSISSÄ.....</b>	<b>41</b>
7.1 Sisällöllinen kehys.....	41
7.2 Pedagoginen kehys .....	48
7.3 Käytännöllinen kehys.....	56
7.4 Yhteisymmärryksen kehys .....	61
7.5 Kehysten väliset suhteet.....	69
7.5.1 Sisällöllisen ja pedagogisen kehyksen välinen suhde .....	69
7.5.2 Yhteisymmärryksen kehys vuorovaikutuksessa muiden kehysten kanssa .....	70
7.6 Lapsidiskurssit.....	75
7.7 Joustava esi- ja alkuopetus koulun kontekstissa .....	86
7.8 Yhteenvedo tuloksista .....	89

<b>8 TUTKIMUKSEN TARKASTELU .....</b>	<b>94</b>
8.1 Diskursiivisten kehysten kautta jäsentyvä joustava esi- ja alkuopetus .....	94
8.2 Lapsen tulkinnan institutionaaliset tavat .....	98
8.3 Koulu, päiväkotiki ja yhteisen merkityksellistämiskulttuurin mahdollisuus .....	101
8.4 Tutkimuksen onnistuminen .....	102
8.5 Luotettavuus .....	105
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>108</b>

# 1 JOHDANTO

*”Pienet saavat oppia omaan tahtiin”*

*”Eskari, eka ja toka – yhdessä”*

Aamulehti 11.5.2015

Kun lapsi menee esikoulusta ensimmäiselle luokalle, hän käy läpi siirtymävaiheen. Erilaiset koulutukselliset siirtymät koskettavat lähes kaikkia lapsia länsimaaisissa yhteiskunnissa (Fabian 2006, 4) ja näyttää siltä, että onnistuneella siirtymällä on vaikutusta lapsen myöhempään koulumenestykseen ja mahdollisuuksiin tulevaisuudessa (Dockett & Perry 2007, 2). Siirtymää onkin viime vuosina joissain kouluissa ja päiväkodeissa kehitetty toteuttamalla ns. joustavaa esi- ja alkuopetusta, jossa polku esikoulusta kouluun on pyritty tekemään lapselle mahdollisimman sujuvaksi ja hänen tarpeensa yksilöllisesti huomioon ottavaksi (Forss-Pennanen 2006; Kankaanranta 1999; Savolainen 2012; Viitasaari, henkilökohtainen tiedonanto 1.4.2015).

Siirtymävaiheessa päiväkodeissa ja kouluissa työskentelevillä aikuisilla ja heidän välisellään yhteistyöllä on tärkeä merkitys (Dockett & Perry 2007; Fabian & Dunlop 2007; Forss-Pennanen 2006; Kankaanranta 1999; Karila & Rantavuori 2015). Esi- ja alkuopetuksessa toimivat ammattikasvattajat kohtaavat kahden erilaisen instituution rajapinnalla (ks. Edwards 2011; Engeström 2000) pyrkimyksensä kehittää uusia, yhteisiä toimintatapoja ja käytäntöjä, joista joustava esi- ja alkuopetus rakentuu. Näissä institutionaalisissa kohtaamisissa myös määritellään lasta ja lapsuutta tietynlaisilla tavoilla (ks. esim. Alasuutari 2009; Alasuutari & Karila 2009; Alasuutari & Markström 2015). Ammattikasvattajien toiminnassaan sosiaalisesti käyttämä kieli nousee keskeiseksi yhteistyön välineeksi, jonka avulla kasvatus ja opetus toteutuvat.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan esi- ja alkuopetuksessa työskentelevien ammattikasvattajien siirtymävaiheeseen ja joustavaan esi- ja alkuopetukseen liittyviä puhetapoja, joilla tuotetaan vaihtelevia merkityksiä joustavalle esi- ja alkuopetukselle ja lapselle toiminnan osana. Tutkittavaa aineistoa lähestytään diskurssintutkimuksen ja kehysanalyysin piirteitä yhdistelevällä otteella. Tutkimuksen perusoletuksena on, että se kuinka asioista puhumme, rakentaa todellisuutta, jossa

elämme (Berger & Luckmann 1994; Burr 2004; Gergen 2009; Jokinen 1999; Pietikäinen & Mäntynen 2009).

Tutkimuksen taustana on Tampereen kaupungin esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojekti, jonka tavoitteena on vuodesta 2012 alkaen ollut joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittäminen, lapsen koulupolun sujuvoittaminen ja yhteistyön lisääminen esi- ja alkuopetuksen välillä (Savolainen 2012). Tutkimuksen tarkoituksena on ammattikasvattajien kielenkäyttöä tarkastelemalla saada kuvaa niistä sosiaalisista ja kulttuurisista ajattelutavoista, joita joustavaan esi- ja alkuopetukseen liittyy ja näin tuoda tietoa alkuvaiheessa olevaan kehittämisprojektiin. Tekemällä näkyväksi kasvattajien ajattelu- ja puhetapoja voidaan auttaa kasvatushenkilöstöä tarkastelemaan ja kehittämään omaa toimintaansa. Kasvattajien toiminnan kehittymisestä voivat hyötyä esi- ja alkuopetusikäiset lapset, jotka ovat kehittämisprojektin tärkeimpiä edunsaajia. Tutkimus pyrkii herättämään keskustelua siitä, mitä joustava esi- ja alkuopetus on ja mitä se voisi olla tulevaisuudessa.

Tutkimusraportin alkuosassa tarkastellaan tutkimuksen tieteenfilosofisia lähtökohtia sekä hahmotellaan esi- ja alkuopetuksen välistä siirtymää ilmiönä ja siihen liittyvää aiempaa tutkimusta. Metodiosuudessa esitellään tutkimustehtävä ja kuvataan niitä aineksia, joista tutkimuksen kehysanalyttistä otetta ja diskurssintutkimuksen piirteitä yhdistelevä metodologinen runko rakentui. Tämän jälkeen kerrotaan tutkimuksen aineistosta, analyttisestä otteesta ja analyysin tekemisen vaiheista. Tulososiossa esitellään tutkimuksesta saadut tulokset runsaiden aineistolainauksien avulla, millä pyritään antamaan lukijalle mahdollisuus arvioida tutkijan tekemiä päätelmiä. Näin ollen tulososio toimii osaltaan myös analyysin tekemisen kuvaajana. Raportin loppuun tarkastellaan ja pohditaan saatuja tuloksia, tutkimuksen onnistumista ja luotettavuutta. Samalla luodaan silmäyksiä joustavan esi- ja alkuopetuksen ilmiökentässä hahmottuviin jatkotutkimusmahdollisuuksiin.

## 2 TUTKIMUKSEN TIETEENFILOSOFINEN PERUSTA

Tutkimus perustuu aina joihinkin perusolettamuksiin, jotka koskevat ihmistä, maailmaa ja tiedonhankintaa. Niitä voidaan kutsua filosofisiksi perusoletuksiksi, joita ovat esimerkiksi tutkimuksen ontologiset ja epistemologiset lähtökohdat. Ontologiassa on kyse siitä, millaiseksi tutkimuskohde syvemmin käsitetään ja mitä voidaan pitää todellisena. Epistemologiassa taas esitetään kysymyksiä tiedon luonteesta, kuten siitä, mitä voidaan tietää ja millä tavoin tutkimuskohteesta voidaan saada tietoa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 129 – 131.) Diskurssianalyttisena tutkimuksena tämän tutkimuksen teoreettinen koti on sosiaalisessa konstruktionismissa, mikä näkyy tutkimuskohteen valinnassa ja tutkimuskysymysten muotoilussa, analyysissa sekä tutkijan ja tutkimuskohteen välisen suhteen ymmärtämisessä (Jokinen 1999, 39 - 40). Seuraavassa tarkastellaan tarkemmin tutkimuksen ontologista ja epistemologista perustaa.

### 2.1 Sosiaalisesti konstruoitu todellisuus

Viime vuosina ihmistieteellisessä tutkimuksessa voidaan havaita tapahtuneen kielellisen käänteen, jossa huomio on siirtynyt perinteisestä ajattelutavasta, jossa kieli nähdään vallitsevan todellisuuden kuvaajana, kieleen itseensä ja sen kautta tuotettavaan todellisuuteen (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 12). Burrin (2004) ja Parkerin (1998) mukaan sosiaalinen konstruktionismi on noussut taustoittamaan monenlaista tutkimusta muun muassa sosiologiassa, sosiaalipsykologiassa ja psykologiassa (Burr 2004, 1, Parker 1998, 1) ja viime aikoina kasvatustieteessäkin (ks. esim. Alasuutari 2003, 2010; Kekkonen 2012; Puroila 2002; Räisänen 2015). Sosiaalinen konstruktionismi ei ole yksiselitteinen asia, mutta siihen pohjautuvaa ajattelua ja tutkimusta luonnehtivat tietyt piirteet (Burr 2004, 1 - 2).

Sosiaalisen konstruktionismin mukaan emme voi saada tietoa meitä ympäröivästä maailmasta objektiivisesti, sellaisenaan, vaan tietomme on aina jollain tavoin merkityksellistettyä. Merkitykset, joiden kautta maailma meille ilmenee, syntyvät ihmisten välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kielen avulla. (Berger & Luckmann 1994; Burr 2004; Fairclough 2003; Gergen 2009; Jokinen 1999). Näin ollen todellisuutemme on sosiaalisesti rakentunut (Berger & Luckmann 1994, 11).

Sosiaalis-konstruktionistisessa ajattelussa suhtaudutaan kriittisesti ”valmiiseen”, annettuun tietoon (Burr 2004, 2-3, Wood & Kroger 2000, 17). Kun perinteisessä positivistis-empiristisessä tietokäsityksessä ajatellaan, että kaikki, mitä voimme tietää näyttäytyy meille havaintojen kautta, kyseenalaistaa sosiaalinen konstruktionisti objektiivisten havaintojen mahdollisuuden (Burr 2004, 3). Tämä perustuu ajatukseen siitä, että kaikki tieto, käsitteemme, ymmärtämisemme, asioiden ja ilmiöiden nimeäminen, on sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa rakentunutta (Berger & Luckmann 1994, 13, Burr 2004, 3, Jokinen 1999, 39). Nämä merkityksellistämisen tavat ovat pitkien historiallisten prosessien tulosta (Jokinen 1999, 39), ja erilaisissa yhteiskunnissa, erilaisin taustoin elävien ihmisten käsitys siitä, mikä tieto on itsestään selvää, vaihtelee. Kaikki inhimillinen tieto on siis suhteellista. (Berger & Luckmann 1994, 13.)

Suhteellisuuden ajatus koskee myös tieteellisin keinoin saatua tietoa ja tutkijaa tieteen tekijänä. Gergenin (2009) mukaan tieteellinen tieto ilmaistaan tutkijan tekemien kielellisten valintojen avulla, ja se on näin ollen aina jostain näkökulmasta tulkittua. Tutkijoiden määrittelemät ’totuudet’ ovat riippuvaisia tutkijoista itsestään ja voidaan kyseenalaistaa. (Gergen 2009, 51.) Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 13) ajattelevat, että tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ei ole se, mikä tutkijoiden määrittelemistä totuuksista on ”totuudellisin”, vaan erilaiset versiot totuudesta ja niiden painoarvo. Sosiaalisen konstruktionismin lähtökohdista tutkija nähdään enemmän osana tutkittavaa ilmiötä kuin sen objektiivisena ilmaisijana. Tutkija ei vain kuvaa todellisuutta, vaan luo sitä tutkimuksellaan. (Jokinen 1999, 41.) Näin ollen tässäkin tutkimuksessa tekijä käsitteellistää tutkittavan ilmiön tietystä näkökulmasta ja omien ajattelutapojensa kautta. Tehdyt määritelmät ja nähdyt merkitykset eivät ole ainoita oikeita tapoja hahmottaa kyseistä ilmiötä, vaan tuottavat yhden uuden merkityskokonaisuuden sosiaaliseen todellisuuteen.

Sosiaalisesti konstruoidussa maailmassa tieto ja sosiaalinen toiminta kulkevat käsi kädessä. Kun tieto ei synny suoraan havainnoista, vaan se rakennetaan sosiaalisessa kanssakäymisessä, tällöin päivittäisissä kohtaamisissa erilaiset versiot tiedosta tulevat näkyviksi ja käytettäviksi (Burr 2004, 4). Sosiaalinen vuorovaikutus on ihmisen omien merkitysten ja muiden merkitysten välistä vuoropuhelua eli yhteisten merkitystenantojen rakentamista (Berger & Luckmann 1994, 33 - 34; Fairclough 2003, 10). Jokisen (1999) mukaan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa on käytössä kaksi vaikuttavaa voimaa: toisaalta ihmisten tarve pitää yllä vakiintuneita merkityksiä esimerkiksi totuttuja käsitteitä käyttämällä, toisaalta taas merkitysten rajojen hämäryys, niiden muuntuminen ja uusien merkityksellistämisen tapojen syntyminen (Jokinen 1999, 39). Näin ollen kaikki merkitykset



neuvotellaan kussakin käyttötilanteessa uudelleen (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 12). Tästä seuraa, että tieto ja käsitykset eivät ole yksilön sisäisiä asioita, vaan kumpuavat yhteisöstä ja ovat näin yhteisön omaisuutta. Yhteisön jäsenet jakavat samansuuntaisia arvoja ja toimintatapoja, jotka johtavat yhteisiin puhetapoihin ja normeihin. (Luukka 2000, 151.) Tätä aikaan, kulttuuriin ja yhteisöön sidoksissa olevaa puheen ja merkityksenantojen rakentamisen tapaa nimitetään tässä tutkimuksessa *sosiaalisesti jaetuksi merkityksellistämiskulttuuriksi*.

Merkitysten neuvottelu, yhtä aikainen ylläpito ja uudelleen muotoutuminen voi näkyä kiinnostavasti tutkittavassa ilmiössä. Joustavassa esi- ja alkuopetustoiminnassa työskentelevät kasvattajat ovat kahden erilaisilla merkitysvarannoilla varustetun instituution, päiväkodin ja koulun, rajapinnalla, jossa vaikuttavat ajan saatossa melko vakiintuneet merkityksellistämisen tavat ja ihmisten totunnainen pyrkimys ylläpitää niitä sekä uusien toimintatapojen kautta syntyvät merkitysten uudistamisen tarpeet ja toimijoiden halu oppia ymmärtämään toinen toistaan. Näistä aineksista tämä tutkimus tarkastelee, kuinka kahta eri instituutiota edustavat kasvattajat rakentavat yhteistä merkityksellistämiskulttuuria joustavassa esi- ja alkuopetuksessa ja millaisena tuo kulttuuri näyttäytyy.

Se, millaisten merkitysten kautta ihmiset näkevät maailman eli konstruoivat sitä, vaikuttaa siihen, kuinka he toimivat. Burrin (2004) esimerkkiä käyttäen ihmisten aikakaudesta riippuen muuttunut näkemys esimerkiksi alkoholisteista rikollisina tai sairaina, on vaikuttanut paljon siihen, kuinka alkoholisteja yhteiskunnassa kohdellaan. Esimerkin valossa on helppo ymmärtää, että todellisuuden konstruoinnin tavat ovat sidoksissa valtaan, koska ne mahdollistavat asioita ja sulkevat joitain asioita pois, nostavat esiin joitain ”ääniä” ja vaientavat toisia. Yhteiset merkityksellistämisen tavat ohjaavat ja rajoittavat ihmisten käyttäytymistä eri tilanteissa. (Burr 2004, 5.) Tämä on hyvä tiedostaa tutkittaessa juuri päiväkodissa ja koulussa rakentuvaa sosiaalista todellisuutta, koska nämä instituutiot voivat pitää herkästi yllä valtasuhteita ja kontrolloida erilaisia ääniä. Koulussa ja päiväkodissa rakentuvat käsitykset lapsesta, perheestä ja oppimisesta vaikuttavat paitsi yksittäisten ihmisten suhtautumiseen ja käyttäytymiseen myös laajemmin yhteiskunnassa rakentuviin merkityksiin kyseisistä asioista. Siksi on tärkeää kiinnittää huomiota kasvatusinstituutioissa rakentuviin kulttuurisiin ajattelutapoihin.

## 2.2 Kieli todellisuuden rakentajana

Sosiaalis-konstruktionistiseen filosofiaan pohjaavassa tutkimuksessa kielellä ja sen käytöllä sosiaalisissa tilanteissa on erityisasema (Berger & Luckmann 1994; Burr 2004; Fairclough 2003; Gergen 2009; Gumperz 1982; Jokinen 1999). Jokapäiväinen elämä perustuu pitkälti toisten ihmisten kanssa jaettuun kieleen. Arkinen perustodellisuus ilmenee meille kielen kautta käsitteellistettynä järjestelmänä, ja asiat, esineet ja ilmiöt koetaan jollain tavoin nimettyinä. Kielen avulla sosiaalistutaan ja osallistutaan todellisuuden ylläpitämiseen ja tuottamiseen yhdessä muiden ihmisten kanssa. Kieltä ei näin ollen ajatella todellisuuden kuvana, vaan sosiaalisen toiminnan muotona, joka täyttää maailmamme merkityksellisillä asioilla ja jonka avulla rakennamme maailmaa (Berger & Luckmann 1994, 31 – 32, 48; Burr 2004, 8 – 9; Gergen 2009, 34; Jokinen 1999, 39 - 40).

Kieli ei ole riippumaton ei-kielellisestä, objektiivisesta todellisuudesta, vaan toimii sen kanssa vuorovaikutuksessa. Tämä tarkoittaa, että ei-kielellisessä todellisuudessa tapahtuvat asiat vaativat niiden käsitteellistämistä kielellisellä tasolla ja käsitteellistäminen taas vaikuttaa toimintaan, joka tapahtuu ei-kielellisessä maailmassa. (Burr 2004, 5; Jokinen 1999, 40.) Berger ja Luckmann (1994) näkevät yhteiskunnan rakentuvan subjektiivisia merkityksiä ilmaisevalle toiminnalle, jota luonnehtii kuitenkin objektiivinen esineellisyys. Yhteiskunnan kaksoisluonne herättää mielenkiinnon tarkastella sitä, miten subjektiivisista merkityksistä tulee objektiivisia tosiasioita eli kuinka sosiaalinen todellisuus rakentuu. (Berger & Luckmann 1994, 28.)

Sosiaalisessa kielenkäytössä vallitsevat tietyt säännöt (Gergen 2009, 34 – 36; Gumperz 1982, 155). Gergen (2009) vertaa kielenkäyttöä filosofi Ludvig Wittgensteinia (1978) mukaillen shakkipeliin, jossa pelaajat liikuttelevat nappuloita pelilaudalla erilaisin variaatioin, mutta yhteisten, tiedettyjen sääntöjen mukaan. Säännöt ovat julkilausuttuja sääntöjä siitä, mitä pelissä voi tehdä, mutta myös äänettämiä sääntöjä esimerkiksi siitä, kuinka pelitilanteessa tulee käyttäytyä. Pelin nappulat saavat merkityksensä osana peliä, mutta ilman peliä niillä ei ole tarkoitusta. Samoin sanat saavat merkityksensä osana tietynlaista sosiaalista kontekstia, kielipelin osina. Halutessaan tulla ymmärretyksi ihmisen tulee käyttää sanoja sääntöjen mukaan oikeassa tilanteessa. (Gergen 2009, 34 – 36.)

Samalla tavoin ajattelee Gumperz (1982, 155), jonka mukaan puheen merkitykset ilmenevät puhetapahtumissa (speech events) ja ovat sidoksissa sosiaalisiin ja kulttuurisiin normeihin. Näiden normien taustoittamana puhetapahtumat asettavat sääntöjä sille, millaisia suhteita osallistujien välillä on, kuka voi osallistua, millaisista asioista voidaan puhua ja missä järjestyksessä eli millainen

”etiketti” puhetapahtumassa vallitsee. Luukka (2000, 151) nimittää näiden sosiaalisten kielipelien tuntemusta diskurssitietoisuudeksi, Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 39) taas diskursiivisiksi normeiksi tai säännöiksi. Näihin perustuen tässä tutkimuksessa ajatellaan puhetta ja kieltä tekoina, ei todellisuuden kuvaajina tai suorana väylänä ihmisten ajatuksiin. Oletuksena on, että sosiaaliseen tilanteeseen osallistuvien näkemys todellisuudesta tulee esiin hienovaraisesti erilaisten diskursiivisten sääntöjen käytön ja sosiaalisten kielipelien pelaamisen kautta. Näistä yhteisistä kielenkäytön tavoista ajatellaan rakentuvan sosiaalisesti jaettu merkityksellistämiskulttuuri, joka paitsi ilmentää todellisuutta, myös tuottaa sitä.

### 3 JOUSTAVA ESI- JA ALKUOPETUS INSTITUTIONAALISENA SIIRTYMÄNÄ

Vaikka erilaiset koulutukselliset siirtymät kuuluvat lähes kaikkien länsimaisten lasten elämään (Fabian 2006, 4), se, mitä siirtymä on, ei ole itsestäänselvyys (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2013, 6). Tässä luvussa käsitellään esi- ja alkuopetuksen välisen siirtymän tutkimusta viime vuosikymmeniltä. Tarkoituksena on hahmotella siirtymän käsitettä käsillä olevan tutkimuksen perustaksi ja toisaalta tehdä jossain määrin eroa tämän ja aiemman siirtymätutkimuksen välille.

Esi- ja alkuopetuksen välistä siirtymää ja joustavaa esi- ja alkuopetusta on tutkittu jonkin verran niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Tutkimus ajoittuu 2000-luvulle ja 1990-luvun loppuvuosiin. Aiempaa tutkimusta tarkastellessa voi huomata, että moni siirtymätutkimus nojaa teoreettisesti Urie Bronfenbrennerin (1979) ekologiseen systeemiteoriaan, vaikka näkökulmat ja painotukset eri tutkimuksissa vaihtelevat (Dockett & Perry 2007; Fabian & Dunlop 2007; Forss-Pennanen 2006; Kankaanranta 1999; Karikoski 2008).

Tämän tutkimuksen tavoin muutama esi- ja alkuopetuksen väliseen siirtymään liittyvä tutkimus (Dockett & Perry 2007; Forss-Pennanen 2006; Kankaanranta 1999) on toteutettu osana jotakin joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektia, jonka antamien raamien sisällä on voitu tarkastella erilaisia esi- ja alkuopetukseen liittyviä kysymyksiä. Vaikka tässä raportissa on jaettu luvut siirtymävaiheen ja joustavan esi- ja alkuopetuksen tarkastelun osalta erillisiksi, on hyvä huomata, että nämä käsitteet myös kietoutuvat toisiinsa monin tavoin.

#### 3.1 Esi- ja alkuopetuksen välinen siirtymä

Fabianin ja Dunlopin (2007, 5 - 6) mukaan esi- ja alkuopetuksen väliseen siirtymään suhtaudutaan nykyajattelussa kaksijakoisesti; toisaalta siirtymiä koetetaan sujuvoittaa ja tehdä näkymättömämmiksi, toisaalta taas siirtymävaihe halutaan säilyttää selkeänä virstanpylväänä lapsen elämässä. Karilan, Kivimäen ja Rantavuoren (2013, 25) mukaan suomalaisessa esi- ja alkuopetuksen välistä siirtymää käsittelevässä tutkimuksessa ja uusien toimintatapojen kehittämissä on painottunut siir-

tymän sujuvoittamisnäkökulma, johon perustuen on pyritty madaltamaan eri toimintaympäristöjen välisiä eroja.

Siirtymätutkimuksessa on korostettu siirtymävaiheen toimijoiden ja ympäristöjen välistä vuorovaikutusta ja siirtymän prosessimaista luonnetta (Dockett & Perry 2007; Fabian & Dunlop 2007; Forss-Pennanen 2006; Kankaanranta 1999; Karikoski 2008; Karila & Rantavuori 2015). Karikosken (2008) tutkimuksessa tarkasteltiin esi- ja alkuopetuksen välistä siirtymää ekologisena siirtymänä esiopetuksen kasvu ympäristöstä perusopetuksen kasvu ympäristöön. Tutkimuksen informantteina toimivat koulunsa aloittavien lasten vanhemmat. Siirtymä määriteltiin Bronfenbrennerin (1979) mukaan ekologisena transitiona, jossa yksilön asema ympäristössä muuttuu kasvu ympäristön ja yksilön roolin muutoksen seurauksena, ja jota tapahtuu läpi ihmisen elämän. Ekologisella lähestymistavalla tarkoitettiin ihmisen arkielämän konteksteissa tapahtuvien yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutus- ja muutosprosessien tarkastelua. Koulunaloitus nähtiin lapsen ja hänen kasvu ympäristönsä keskinäisenä sopeutumis- ja muutosprosessina. (Karikoski 2008.)

Samaan tapaan siirtymän tulkitsivat Dockett ja Perry (2007), jotka tutkivat lapsen koulun aloitusta australialaisessa kontekstissa, koulun aloitukseen ja siirtymään keskittyvässä tutkimusprojektissa (Starting School Research Project, SSRP). Tutkimuksessa tarkasteltiin lapsen kouluun siirtymistä lasten ja vanhempien sekä ammattikasvattajien että yhteisön näkökulmasta ja havaittiin, että siirtymä on ekologinen ja interaktiivinen prosessi, joka vaatii aikaa, ja jossa kaikkien siirtymään osallistuvien kokemukset ja odotukset tuottavat erilaisia merkityksiä siirtymästä, ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja keskeisiä koulun aloituksen onnistumisessa. Lasten näkökulman huomioiminen ja ammattikasvattajien vastuullinen rooli siirtymävaiheessa nähtiin erityisen tärkeinä positiivisen koulun aloituksen kannalta. (Dockett & Perry 2007.)

Forss-Pennanen (2006) tutkimuksessa siirtymä nähtiin ekologisen mallin kautta siten, että kasvu- ja oppimisympäristöjä tarkasteltiin lapsen kokonaiskasvuun liittyvinä osatekijöinä. Forss-Pennanen (2006, 7) mukaan lapsen kasvaessa vuorovaikutussuhteet laajenevat ja monimutkaistuvat, ja tapahtuu liikkumista ympäristöllisessä avaruudessa, mitä voidaan kutsua ekologiseksi siirtymäksi. Siirtymäprosessissa on olennaista vastavuoroisten yhteyksien syntyminen eri ympäristöjen välille, sillä näiden ympäristöjen kommunikointi vaikuttaa lapsen kehitykseen. (Forss-Pennanen 2006.) Kankaanrannan (1999) tutkimus perustui näkemykseen, jonka mukaan elinikäisen oppimisen tukeminen edellyttää avoimien ja oppimisen jatkuvuutta korostavien oppimisympäristöjen ja yhteisöjen luomista. Taustalla tässäkin tutkimuksessa vaikutti ekologisen viitekehyksen mukainen pai-

notus yksilön ja ympäristön välisen suhteen ja eri ympäristöjen keskinäisen vuorovaikutuksen tärkeydestä ihmisen kehityksessä. (Kankaanranta 1999.)

Turunen ja Perry (2013) tarkastelivat maahanmuuttajataustaisten australialaisten kertomuksia koulun aloittamisesta ekologiseen teoriaan nojautuen ja havaitsivat, että tuossa elämänvaiheessa koulun aloittaminen edusti paitsi elämää kahdessa eri mikrosysteemissä, kotona ja koulussa, myös vuorovaikutusta kahden makrosysteemin, maahanmuuttajan perheen kulttuuriperinnön ja valtakulttuurin, välillä. Erityisesti kokemukset oikeudenmukaisuudesta ja osallisuudesta siirtymävaiheessa muokkasivat henkilöiden identiteettiä ja vaikuttivat heidän tulevaan elämäänsä. (Turunen & Perry 2013.)

Siirtymä voidaan nähdä lapsen oppimisympäristöjen muutoksena ja vuorovaikutuksena. Karikoski (2008) havaitsi, että lapsen oppimisympäristö muuttui esikoulusta kouluun siirryttäessä lapsikeskeisestä leikki- ja oppimisympäristöstä opettajajohtoiseksi, tavoitteelliseksi oppimisympäristöksi. Esikoulun sosiaalisesta toiminnasta siirryttiin enemmän yksin työskentelyyn ja kouluun valmentavasta toimintakulttuurista kansalaiskasvatuksen kulttuuriin. Lapsen rooli muuttui prosessiluonteisesti esikoululaisesta koulunaloittajaksi ja koululaiseksi. Ympäristö- ja roolimutosten jyrkkyydessä havaittiin eroja esiopetuksen toteutustavasta ja -paikasta riippuen. (Karikoski 2008.) Kankaanranta (1999, 6 - 9) tutkimuksessa siirtymän yhtenä näkökulmana oli sen merkitys jatkona lapsen aiemmille oppimiskokemuksille ja siltojen rakentamisena lapsuuden eri oppimisympäristöjen välille.

Nykytutkimus on alkanut kiinnostua lapsen aktiivisuudesta koulutuksellisten siirtymien kokijana (Einarsdottir 2006, 74). Fabianin ja Dunlopin (2007, 3) mukaan ekologinen teoria tukee ajattelua, jonka mukaan siirtymävaiheessa päiväkotiympäristöstä kouluun tärkeää on lapsen aktiivinen osallistuminen oman ympäristönsä toimintaan ja kulttuuristen käytäntöjen muuttamiseen. Myös Einarsdottir (2006, 85 – 87) korostaa lapsen aktiivisuutta siirtymävaiheessa ja lapsen äänen esiin tuomista siirtymää tarkasteltaessa. Lapsi ei siis ole vain siirtymän passiivinen kokija, vaan hän osallistuu siihen keskeisenä toimijana ja on vuorovaikutuksessa erilaisten oppimisympäristöjen kanssa. (Fabian & Dunlop 2007, Einarsdottir 2006.)

Näyttää siltä, että huonosti sujunut siirtymä voi aiheuttaa lapselle sopeutumis- ja käyttäytymisongelmia kouluvuosina ja onnistuneella siirtymällä taas on positiivinen vaikutus lapsen myöhempään koulumenestykseen ja tulevaan elämään (Dockett & Perry 2007; Fabian & Dunlop 2007). Koulu-

vuosien alkuvaiheella on havaittu olevan merkitystä myös lapsen identiteetin rakentumisessa (Dockett & Perry 2007; Turunen & Perry 2013.) Fabian ja Dunlop (2007) korostavatkin, että siirtymävaihe on tärkeä huomioida oppimisympäristössä, opetussuunnitelmassa, pedagogissa käytännöissä sekä vuorovaikutuksessa opetushenkilöstön ja lapsen välillä. Nykyään ollaan menossa monissa maissa enenevässä määrin suuntaan, jossa pienten lasten kokonaisvaltainen oppimistapa otetaan aiempaa paremmin huomioon ja siirtymää sujuvoitetaan lähentämällä päiväkot-, esi- ja kouluopetusta niin ympäristöinä kuin opetuskäytäntöjenkin osalta. (Fabian & Dunlop 2007, 5 – 6.)

Yhteenvedona voidaan todeta, että esi- ja alkuopetuksen välinen siirtymä nähdään aiemmassa tutkimuksessa pääosin ekologisen teorian kautta transitiona, jossa lapsen asema ympäristössä muuttuu kasvu ympäristön ja yksilön roolin muutoksen seurauksena. Siirtymässä lapsi on aktiivinen toimija, joka vaikuttaa ympäristöönsä. Siirtymä ei kuitenkaan kosketa ainoastaan lasta, vaan rakentuu vuorovaikutuksessa kaikkien siirtymään osallistuvien toimijoiden (vanhemmat, ammattikasvattajat, yhteisö/yhteiskunta) välillä. Siirtymä päivähoidosta kouluun on siis lapsen ja hänen kasvu ympäristönsä keskinäinen, vuorovaikutteinen sopeutumis- ja muutosprosessi. Esi- ja alkuopetuksen välinen nivelvaihe on hyvä huomioida kasvatustoiminnan eri osa-alueilla, sillä onnistuneen siirtymän on havaittu vaikuttavan positiivisesti lapsen myöhempään suoriutumiseen kouluvuosina.

Edellä havaitaan, että siirtymätutkimus näyttää asettavan lähtökohdakseen usein lasten näkökulman ja keskeisen toimijuuden siirtymässä. On kuitenkin mahdollista suunnata huomio myös erityisesti ammattikasvattajien näkökulmaan, kuten Kankaanrannan (1999) tutkimuksessa, jossa siirtymää tarkasteltiin paitsi lasten osalta myös kasvattajien oppimisprosessina, ja sen katsottiin mahdollistavan liikkuvuuden oppimisympäristöissä ja näin ammattitaidon vahvistumisen. Siirtymässä keskeisiä asioita olivat yhteisvastuullisuus ja yhteistyön sujuvuus, henkilökunnan ammattitaidon monipuolinen käyttöönotto sekä yhteinen tavoitteenasettelu. (Kankaanranta 1999.) Forss-Pennanen (2006) näki kasvatuksellisen jatkumon turvaamisen esi- ja alkuopetuksen välisessä siirtymässä kasvattajien yhteistoimintana ja vuorovaikutusprosessina, jossa keskeistä on kasvattajien yksilöllinen ja yhteisöllinen oppiminen. Kasvattajien työ muovaa lasten mahdollisuuksia toimia kasvu ympäristössään, ja siksi on Forss-Pennanen (2006) mukaan tärkeää tutkia niitä käsityksiä, käytäntöjä ja olosuhteita, joiden pohjalle aikuisten ammatillinen toiminta kasvatustyössä rakentuu. (Forss-Pennanen 2006, 15 - 18.)

Kuten Karila, Kivimäki ja Rantavuori (2013, 25) toteavat, esi- ja alkuopetuksen välistä nivelvaihetta kehystävät käytännöt ovat päiväkotij- ja kouluinstituutioissa toimivien ammattilaisten rakentamia ja noilla käytännöillä tuotetaan ideaaleja siitä, mistä siirtymässä on kyse. Tämän vuoksi on tärkeää kiinnittää huomiota opetus- ja kasvatushenkilöstön siirtymävaiheeseen liittyviin kulttuurisiin ajattelutapoihin, mille alueelle tämän tutkimuksen kiinnostus suuntautuu. Kuitenkin tutkimus tukeutuu esiteltyyn ekologiseen siirtymätutkimukseen siinä mielessä, että se ottaa perustakseen ajatuksen siirtymän vuorovaikutteisesta, prosessimaisesta luonteesta, joka rakentuu kaikkien siihen osallistuvien toimijuudesta, samalla tarkentaen, Kankaanrannan (1999) ja Forss-Pennasen (2006) näkemysten tavoin, tutkimuksen kiinnostuksen kohteeksi nimenomaan ammattikasvattajien toimijuuden ja yhteistyön siirtymässä.

### 3.2 Rajapintatyö

Joustavan esi- ja alkuopetuksen käytäntöjen luominen on esimerkki työskentelystä, jota voidaan nimittää Edwardsin (2011) käsitettä käyttäen rajapintatyöksi (boundary work). Rajapintatyössä kohtaavat kaksi erilaisin taustoin ja resurssein varustettua toimintajärjestelmää, niihin sitoutunut tieto ja merkityksellistämisen tavat tarkoituksenaan luoda uutta yhteistä tietoa ja toimintatapoja. Rajapintatyössä voidaan tunnistaa oman toimintajärjestelmän rajat ja identiteetti, havaita molempien järjestelmien vahvuudet ja tätä kautta mahdollistaa käytettävissä olevien voimavarojen tehokas hyödyntäminen. (Edwards 2011, 34 – 35; Dockett & Perry 2007, 188 - 189.) Engeströmin (2007, 125 - 132) mukaan oleellista on kyseenalaistaa yksilön rooli toiminnan keskipisteenä ja ymmärtää tapahtumien ja toimintajärjestelmien sosiaalinen rakentuminen moniäänisesti erilaisista näkökulmista käsin.

Kahden erilaisen toimintajärjestelmän kohtaaminen ei aina ole helppoa, sillä rajapinnoilla toimivilta vaaditaan neuvottelutaitoja ja kykyä vastaanottaa uusia toimintatapoja, sietää rajanylityksiä ja omista vanhoista tavoista luopumista. Parhaimmillaan erilaisten toimintajärjestelmien kohtaamisessa ja rajapinnoilla tapahtuvassa työskentelyssä voidaan kuitenkin rakentaa luottamukselle ja toisen kunnioittamiselle perustuvaa yhteisöä ja luoda erilaisten ammattilaisten ja instituutioiden kesken uusia, muuttuvia ratkaisuja nykypäivän monimutkaistuviin ongelmiin. (Dockett & Perry 2007, 188 – 189; Edwards 2011, 34 – 35; Engeström 2000, 960.)



### 3.3 Joustava esi- ja alkuopetus kehittyvänä toimintakäytäntönä

Tutkimus liittyy Tampereen kaupungin esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektiin, jonka tavoitteena on kehittää uusi toimintamalli esi- ja alkuopetuksen järjestämiseen Tampereella. Hankkeessa laaditaan esi- ja alkuopetuksen kehittämissuunnitelma, joka sisältää joustavan esi- ja alkuopetuksen määritelmän, opinpolkujen kuvauksen sekä esi- ja alkuopetuksen yhteistyön määrittelyn. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyöllä pyritään siihen, että lapsella on mahdollisimman vähän siirtymiä opinpolun aikana ja toimiminen esi- ja alkuopetuksessa on joustavaa lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaan. Toisin sanoen ihannetilanteessa joustavan esi- ja alkuopetuksen aikana lapsi voisi omaksumaan itselleen sopivaan tahtiin esiopetuksen ja peruskoulun ensimmäisen ja toisen luokan sisällöt. Rajat esiopetuksen ja alkuopetuksen väliltä häivytettäisiin ja opetuksesta tulisi yksi suuri kokonaisuus, johon jokainen lapsi osallistuisi ennen peruskoulun kolmatta luokkaa. (Savolainen 2012; Viitasaari, henkilökohtainen tiedonanto 1.4.2015.)

Kehittämishankkeen pilotteina toimivat syksystä 2012 alkaen 20 tamperelaista päiväkotia ja 15 koulua, joihin kuuluvat nekin päiväkoti ja koulu, jonka yhteistyöstä tämän tutkimuksen aineisto on kerätty. Vuosittain uusi toimintamalli aloitetaan n. kahdeksassa uudessa koulussa ja päiväkodissa. Tavoitteena on, että toimintamalli kattaa koko kaupungin syksyllä 2015. (Savolainen 2012.) Käytännössä joustavan esi- ja alkuopetuksen järjestäminen ainakin alkuvaiheessa voi tapahtua esikoululaisten ja alkuoppilaiden yhteisillä ”oppitunneilla” tai toimintatuokioilla, kuten tämän tutkimuksen tarkastelussa olevan koulu-päiväkoti -yhteistyöparin toiminta osoittaa. Tutkimuksen ilmestymisen aikoihin toimintamalli on jo melko laajasti käytössä koko kunnassa.

Karilan ja Rantavuoren (2015) tutkimuksen kontekstina oli kyseinen kehittämisprojekti, johon liittyen he tarkastelivat esi- ja alkuopetuksen välistä siirtymää institutionaalisesta ja ammattilaisuuden näkökulmasta. Tutkimuksessa siirtymä nähtiin prosessina, jossa kulttuurisesti ja historiallisesti rakentuneet institutionaaliset rajapinnat muodostivat areenan ammattilaisten oppimiselle. Tutkimus oli diskursiivinen ja kiinnitti huomionsa siihen, kuinka kasvattajat loivat kielenkäytöllään uudenlaisia toimintatapoja työskennellessään kahden instituution rajavyöhykkeellä. Karila ja Rantavuori (2015) havaitsivat, että instituutioiden rajapinnalle, kasvattajien kielenkäyttöön muodostui kolme erilaista diskursiivista kehystä, joiden kautta rakennettiin uusia, jaettuja käytäntöjä ja yhteistä toiminnan kohdetta joustavaan esi- ja alkuopetukseen. (Karila & Rantavuori 2015, 377 – 389.)

Muissakin Suomen kunnissa on toteutettu viime vuosina ja vuosikymmeninä esi- ja alkuopetuksen väliseen yhteistyöhön liittyviä kehittämishankkeita, joiden avulla on luotu joustavan esi- ja alkuopetuksen määrittelyjä, ja joiden aloittaman kehittämistyön perustalle voi nähdä Tampereen hankkeenkin asettuvan. Forss-Pennanen (2006) väitöstutkimuksen kontekstina oli kokkolalainen esi- ja alkuopetuksen yhteistyöprojekti. Tutkimus kuvasi, mitä projektin kuluessa on tapahtunut paikallisten koulujen ja päiväkotien toimintakulttuurissa, kasvattajien välisessä vuorovaikutuksessa ja siinä, kuinka kasvattajat näkivät ammatillisen kasvun polkunsä ja mitä merkitystä kehittämistyölle oli ollut siihen. Tutkimuksessa havaittiin, että muutokset toimintakulttuurissa ja kasvattajien välisessä vuorovaikutuksessa ovat mahdollisia, mutta niihin tarvitaan aikaa. Muutosprosessin ja toimivan esi- ja alkuopetuksen yhteistyön ja vuorovaikutuksen kautta oli pyrkimyksenä taata laadukas ja yksilöllinen oppijan polku esiopetuksesta alkuopetukseen, jossa lapsella on mahdollisuus edetä yksilöllisesti omalla polullaan. Oppiva kasvattajien verkosto turvasi tätä kasvun ja oppimisen jatkumista siirtymän vaiheessa. (Forss-Pennanen 2006.)

Kankaanrannan (1999) tutkimus kuului laajaan, Jyväskylän yliopistossa vuosina 1993 - 1999 toteutettuun tutkimushankkeeseen "Joustavuus 5 – 8 -vuotiaiden opetuksessa ja oppimisessa", jossa perehdyttiin esi- ja alkuopetuksen kehittämishaasteisiin ja jonka tuloksia hankkeen eri vaiheissa on tarkasteltu muutamassakin julkaisussa (Kankaanranta 1999, ks. myös Kankaanranta 1998; Kankaanranta & Tiihonen 1994). Hankkeen tarkoituksena oli toimintatutkimuksen keinoin kuvata ja analysoida sellaisten päiväkotien ja koulujen toimintaa, joissa tehdään läheistä yhteistyötä lapsen joustavan esi- ja alkuopetuksen takaamiseksi, luoda joustavia oppimisympäristöjä ja kehittää koulu- ja päiväkotikohtaista arviointia. Hankkeen avulla perustettiin tutkimusverkosto, johon kuului lukuisia päiväkoteja ja kouluja, joissa toteutettiin omia pienempiä kehityshankkeita ja projekteja. Keskeisenä menetelmänä tutkimuksessa olivat ns. kouluportfoliot, joiden avulla kasvatusyhteisöt pyrkivät työnsä näkyväksi tekemiseen, laadun arviointiin ja kehittämistyön seurantaan. (Kankaanranta 1999.)

Kankaanrannan (1999, 28) mukaan Jyväskylän tutkimushankkeessa kävi ilmi, että päiväkodeissa ja kouluissa toivottiin aiempaa enemmän yksittäisten päiväkotien ja koulujen työskentelyyn keskittyvää tutkimusta. Tutkimushankkeen avulla luotu tutkimusverkosto antoiinkin hyvän kasvualustan tarkemmille tapaus- ja toimintatutkimuksille. Tutkimus myös osoitti, että lapsilähtöisyyden kehittäminen oli eräs tärkeimmistä päiväkotien ja koulujen tavoitteista. Hankkeen päätyttyä Kankaanranta (1999, 30) visioi, että tulevaisuuden esi- ja alkuopetuksen järjestäminen voisi olla kokonaan

yksilöllisen joustavaa siten, että päiväkotia ja koulu olisivat yhtenäinen kokonaisuus eikä koulunaloittamisella olisi merkitystä. Olennaista olisi vain se, että lapsella säilyisi ympärillään turvallisen sosiaalisten suhteiden verkosto. (Kankaanranta 1999, 28 – 30.)

### 3.4 Lapsi instituution tuottamana

Tämä tutkimus kiinnittää huomionsa paitsi joustavalle esi- ja alkuopetukselle tuotettuihin merkityksiin myös erityisesti lapsen näkymiseen ammattikasvattajien puheessa. Lapsuus ymmärretään Jamesin ja Proutin (1997, 3 - 5) ja Vanobbergenin (2004) tavoin sosiaalisena konstruktiona, joka on kulttuurisesti ja eri aikakausina eri tavoin rakentunut, ja jota tuotetaan yhteiskunnan toiminnan monissa käytännöissä. Instituutio, jonka toiminnan kohteena ovat lapset, määrittää, tulkitsee ja ymmärtää lasta ja lapsuutta tietyllä tavalla (Alasuutari 2009, 57). Erilaiset toimintajärjestelmät ja käytännöt, joissa lapsi siirtymävaiheessa on osallisena, tuottavat omanlaisiaan määrittelyjä sille, mitä esimerkiksi on ”kouluvalmius” ja mistä eskarilaisesta koululaiseksi muuttumisessa on kyse (Dockett & Perry 2007, 153, 188; Karila, Kivimäki & Rantavuori 2013, 25). Tämän tutkimuksen maaperänä oleva joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminta tapahtuu ammattikasvattajien kehittämänä ja toteuttamana päiväkotia- ja kouluinstituution rajapinnalla, missä syntyvien tulkintojen lapsesta oletetaan vaikuttavan siihen lapsuuteen, joka kyseisen kasvatustoiminnan piiriin ja laajemminkin yhteiskuntaamme rakentuu, ja jota näin ollen on aiheellista tarkastella lähemmin.

Lapsuuden sosiaalisen ja institutionaalisen tuottamisen luonnetta on tarkasteltu suomalaisessa ja kansainvälisessä tutkimuksessa. Aiheeseen on Suomessa paneutunut Maarit Alasuutari (2003; 2010; myös Alasuutari & Karila 2009 ja Alasuutari & Markström 2015), joka on tarkastellut diskursiivisella otteella lapsuuden, vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen rakentumista varhaiskasvatuksessa tapahtuvassa institutionaalisisessa kielenkäytössä.

Alasuutarin (2003) väitöstutkimus käsitteli vanhemmuuden määrittymistä vanhempien puheessa ja heidän tulkintojaan yhteiskunnallisesta kasvatuksesta. Tutkimuksessa kysyttiin, miten vanhemmat näkevät oman vanhemmuutensa ja miten kasvatustavuu heidän tulkintojensa mukaan ja kaantuu heidän itsensä ja yhteiskunnallisten instituutioiden, erityisesti päivähoidon ja koulun kesken. Tutkimus osoitti, että vanhempien puheessa äidin ensisijaisuus kasvattajana näkyi vahvasti. Päivähoito sai keskeisen merkityksen ja puheessa painottui erityisesti sen pedagogis-opetuksellinen rooli. Tutkimuksessa huomattiin, että vanhempien puheessa lapsen kasvatustavuu näyt-

täytyi projektina, jossa keskeistä on kasvattajan aktiivisuus ja intensiivinen suhde lapseen. Havaittavissa oli myös näkemys kasvatuksen ammatillistumisesta ja yhteiskunnallisten kasvattajien tärkeydestä lapsen elämässä. Yhteistyö kasvatuksen ammattilaisten kanssa nähtiin osana hyvää vanhemmuutta. (Alasuutari 2003.)

Alasuutari (2010) tarkasteli myös valtakunnallisten varhaiskasvatussuunnitelmien ideaalien muokautumista käytännön toiminnaksi vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön välisissä, lapsen henkilökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluissa. Tavoitteena oli selvittää, mitä vanhempien ja ammattikasvattajien välisissä keskusteluissa tapahtuu, mitä niistä seuraa ja millaiseksi kasvatuskumppanuus niiden perusteella muotoutuu. Tutkimuksessa kuvattiin keskusteluja niin työntekijöiden kuin vanhempienkin näkökulmasta sekä heidän yhteistyönsä muotoutumisena, mutta tarkasteltiin myös sitä, millaisen lapsen keskustelut ja niiden perusteella näkyväksi tuleva ja rakentuva päiväkodin institutionaalinen järjestys olettaa. Lapsen havaittiin näkyvän puheessa aikuisten arvioinnin kohteena, jota tarkasteltiin suhteessa siihen, kuinka lapsi ja hänen toimintansa vastasivat aikuisten odotuksia. Päivähoidon kasvatuksessa määrittyi tiettyjä ”tavallisen” lapsen piirteitä, joiden mukaan lasta arvioitiin. (Alasuutari 2010.)

Samaan aihepiiriin liittyen Alasuutari ja Markström (2015) tutkivat ja vertailivat suomalaisen ja ruotsalaiseen esiopetukseen suuntautuneessa tutkimuksessaan sitä, kuinka ammattikasvattajien ja vanhempien välisissä, lasta arvioivissa keskusteluissa tuotettiin institutionaalista järjestystä ja millaisen lapsen tämä järjestys oletti. He havaitsivat, että sosiaalisuus ja sosiaaliseksi tuleminen olivat vahvoja odotuksia lapselle sekä suomalaisessa että ruotsalaisessa kontekstissa eikä formaalia kasvatusta tai oppimista juurikaan keskusteluissa mainittu. Yleiset ja sukupuolittuneet oletukset olivat keskeisiä elementtejä esikoulun institutionaalisessa järjestyksessä. (Alasuutari & Markström 2015.)

Viralliset asiakirjat ja suunnitelmat ohjaavat päiväkodin ja koulun toimintaa ja tällöin ne osallistuvat osaltaan niihin yhteiskunnallisiin prosesseihin, joissa lapsuuden tulkinnat syntyvät. Alasuutari ja Karila (2009) tutkivat lapsen varhaiskasvatussuunnitelmien laatimiseksi tarkoitettuja lomakkeita (vasulomakkeet) toimijoina ja lapsuuden tulkintojen tuottajina yhteiskunnallisessa keskustelussa. Tutkimuksessa havaittiin vasulomakkeiden tuottavan lapsuuden määrittelyjä neljässä tulkintakehyksessä. Pääosin lapsi nähtiin yksilökehityksen kehyyksen kautta, mutta myös perheen ja hoidon lapsena sekä omana henkilönään. Lapsuuden tulkinnoissa painottui varhaiskasvatuksen pedagoginen rooli, ja samalla niissä oli havaittavissa myös varhaiskasvatuksen hallinnan tehtävä. (Alasuutari & Karila 2009.)

Turusen, Uusiautun ja Määttän (2013) tutkimus käsitteli lapsen ja lapsuuden tulkintojen muutosta suomalaisissa esiopetussuunnitelman perusteissa vuodesta 1996 vuoteen 2000. Lapsi käsitettiin vanhemmassa suunnitelmassa viattomana, kyvykkäänä ja riippumattomana toimijana, jonka kasvatus ja opetus tapahtui lapsilähtöisesti, kun taas uudempi suunnitelma korosti lapsen keskeneräisyyttä ja kehittymistarvetta, minkä perusteella kasvatuksen tavoitteet nousivat kasvattajasta ja ympäröivästä yhteiskunnasta. Tutkimuksen avulla haluttiin nostaa keskusteluun käsityksiä varhaiskasvatuksen tehtävästä tulevaisuudessa ja herättää huomaamaan mahdollinen peruskoululle tyyppillisten merkityksenantojen käsitteellistyminen uudelleen varhaiskasvatuksessa. (Turunen, Uusiautti & Määttä 2013.)

Nämä aiemmat tutkimukset osoittavat, kuinka lasta ja lapsuutta voidaan tuottaa yhteiskunnan toiminnan institutionaalisissa käytännöissä. Huomionarvoista on, kuten Alasuutarikin (2010, 149) toteaa, että lapset itse eivät osallistu tulkintojen tuottamiseen aktiivisina toimijoina, vaan kielenkäyttö tapahtuu aikuisten välillä ja heidän järjestämässään käytännöissä. Aikuisella on siis valta määritellä, millaisessa lapsuudessa lapset yhteiskunnassa elävät. Myös joustavan esi- ja alkuopetuksen käytännöt ja niitä suunnittelevat aikuiset rakentavat osaltaan tätä lapsuutta ja ovat näin vallankäyttäjiä yhteiskunnallisessa toiminnassa. Siksi tämä tutkimus pitää tärkeänä kiinnittää huomiota lapsen näkymisen ja tuottamisen tapoihin kasvattajien kielenkäytössä.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimus tarkastelee sitä, kuinka esi- ja alkuopetuksen välisellä rajapinnalla kohtaavat ammattikasvattajat puhuvat joustavasta esi- ja alkuopetuksesta. Tämän kielenkäytön tutkimisella halutaan tuoda esiin niitä merkityksiä, joita joustavalle esi- ja alkuopetukselle tuotetaan, ja sitä, millainen kuva lapsesta rakentuu sosiaalis-kielellisen toiminnan osana, sekä kuvata niitä kielenkäytön tapoja, joiden avulla joustavaan esi- ja alkuopetukseen ja lapseen liitetty merkitykset syntyvät.

Esikoulussa ja alkuopetuksessa työskentelevät kasvattajat kohtaavat kahden instituution, päiväkodin ja koulun, rajapinnalla (ks. Edwards 2011), joissa vaikuttavat ajan saatossa melko pysyviksi muodostuneet merkityksellistämisen tavat ja ihmisten totunnainen pyrkimys ylläpitää niitä sekä uusien toimintatapojen kautta syntyvät merkitysten uudistamisen tarpeet ja toimijoiden halu oppia ymmärtämään toinen toistaan (Berger & Luckmann 1994; Jokinen 1999). Tutkimus on kiinnostunut tästä merkityksellistämisen tapojen kulttuurista; siinä tuotetuista merkityksistä ja siitä, millaisen kielenkäytön avulla nämä merkitykset tuotetaan. Kielenkäyttöä jäsennetään kehyksen, puheen, puhutavan ja diskurssin käsitteiden avulla.

Tutkimuksessa ajatellaan, että sosiaalinen toiminta ja kielenkäyttö rakentavat sitä todellisuutta, jossa elämme (Berger & Luckmann 1994; Burr 2004; Fairclough 2003; Gergen 2009; Jokinen 1999). Niin esi- ja alkuopetuksessa kuin opetustoiminnassa ylipäättään toimitaan yhteistyössä eri ammattiryhmien kanssa neuvotellen ja suunnitellen yhteistä kasvatustoimintaa. Tällöin kieli nousee keskeiseksi yhteistyön välineeksi, jonka avulla kasvatusta ja opetus toteutuvat. Tutkimuksessa oletetaan, että kielenkäyttöä analysoimalla voidaan nostaa esille sellaisia kulttuurisesti vakiintuneita tai ristiriitaisia ajattelutapoja, joista voi olla hyötyä joustavaa esi- ja alkuopetusta kehitettäessä. Puhetta tutkimalla on mahdollista valottaa myös muuttuvia ajattelutapoja. Tutkimuksella pyritään laajentamaan ymmärrystä siitä, mitä esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektin tiimoilta päiväkodeissa ja kouluissa todella tapahtuu.

Kielenkäytön kautta ilmenevien merkityksellistämisen tapojen näkyväksi tekeminen saattaa herättää esi- ja alkuopetuksessa työskenteleviä ihmisiä tarkastelemaan ja sitä kautta kyseenalaistamaan omia kulttuurisia ja tilanteisia kasvatusta ja toimintakäytäntöjään. Tämä taas voi kehittää joustavassa esi- ja alkuopetuksessa työskentelevien toimijoiden ajattelua ja siten kehittää esi- ja alkuope-

tuksen siirtymävaiheen kasvatusympäristöjen kulttuurisia käytäntöjä. Esi- ja alkuopetusikäinen lapsi, joka on joustavan esi- ja alkuopetuksen keskiössä, voi hyötyä tästä kehityksestä.

Tutkimustehtävä voidaan muotoilla seuraavanlaisiksi *tutkimuskysymyksiksi*:

- Millaisia merkityksiä joustavalle esi- ja alkuopetukselle tuotetaan ammattikasvattajien puheessa? Millaisin kielenkäytön tavoin nämä merkitykset tuotetaan?
- Millaisia merkityksiä lapselle tuotetaan ammattikasvattajien joustavaa esi- ja alkuopetusta koskevassa puheessa? Millaisin kielenkäytön tavoin nämä merkitykset tuotetaan?

## 5 DISKURSSINTUTKIMUS JA DISKURSIIVISET KEHYKSET

Käsillä olevan tutkimuksen metodologiset ratkaisut tehtiin tutkimusprosessin kuluessa. Diskursiivinen tutkimusote vaikutti alusta asti tutkimuksen kulkuun, aiheen ja aineiston valintaan ja analyysin tekemiseen. Kehyksen käsite ja kehysanalyttiset vaikutteet tutkimukseen saatiin analyysin aikana, jolloin etsittiin sopivaa välinettä kuvaamaan aineiston monitasoisuutta. Diskursiivinen tutkimus ja kehysanalyttinen ote kietoutuivat tutkimuksen käsitteellistyksissä monin tavoin toisiinsa, ja siksi sosiaalisen kielenkäytön tapojen kuvaamiseen ja analysointiin muotoutui käsite *diskursiiviset kehykset*. Tässä luvussa käsitellään diskurssintutkimuksen piirteitä ja kuvataan tutkimukseen muotoutunutta kehysanalyttista näkökulmaa. Näiden taustoittamana hahmotellaan kehyksen ja diskurssin välistä suhdetta, jonka kautta diskursiiviset kehykset voidaan ymmärtää.

### 5.1 Diskursiivinen maailma

Ihmistieteissä tapahtuneen kielellisen käänteän myötä diskurssintutkimus on vahvistunut kieli- ja yhteiskuntatieteiden alueilla. (Luukka 2000, 133; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 7, 12). Maailmaa merkityksellistetään monin tavoin eri tilanteissa ja eri aikoina. Kieli, toiminta ja tilanne kietoutuvat yhteen ja muodostavat alati vaihtelevia tapoja konstruoida todellisuutta. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 7 – 13.) MacLurea (2003, 5) mukaillen voidaan sanoa, että todellisuuden diskursiivinen luonne on nykypäivän ”avoin salaisuus”, joka on oikein katsottuna laajalti havaittavissa kulttuurisessa toiminnassa. Diskurssintutkimus suuntaa huomionsa tähän diskursiiviseen luonteeseen ja on näin ollen tutkimusta kielenkäytön, maailman ja tilanteisen toiminnan välisestä suhteesta (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 20).

Diskurssianalyttisen tutkimuksen kenttä on heterogeeninen. Käsitteitä *diskurssintutkimus*, *diskurssianalyttinen tutkimus* ja *diskurssianalyysi* käytetään kuvaamaan tietynlaista tutkimustyyppiä. Diskurssianalyysin käsitettä käytetään myös selvärajaisemmin kuvaamaan analyysimenetelmää. (Cheek 2004, 1140 – 1141; Jokinen, Juhila & Suoninen 1999; Pietikäinen & Mäntynen 2009; Potter & Wetherell 1987, 6; Silverman 1993, 120 - 121.) Woodin ja Krogerin (2000, 3) mukaan diskurssianalyysi pitää sisällään käsityksiä diskurssista itsestään ja käsityksiä siitä, kuinka diskurssia tulisi datana käsitellä. Diskurssianalyysia voidaan käyttää myös yläkäsitteenä joukolle erilaisia suuntauk-



sia ja toisinaan taas yhtenä suuntauksena muiden joukossa (Luukka 2000, 133 – 134). Cheek (2004, 1140 – 1141) kuvaa diskurssianalyysia väljänä tutkimusotteena, jonka ”työkalupakin” jokainen tutkija rakentaa itse.

Diskursiivinen tutkimusnäkemys voi pitää siis sisällään laajemman teoreettisen tausta-ajattelun ja suppeamman analyysitavan. Tähän tutkimukseen valittiin Pietikäisen ja Mäntysen (2009) tavoin käsite ”diskurssintutkimus” kuvaamaan laajaa, tutkimuksen taustalla vaikuttavaa tutkimusotetta. Menetelmäkirjallisuutta tarkastelemalla voi kuitenkin havaita, että vastaavassa yhteydessä esiintyy useammin diskurssianalyysi -käsitteen käyttöä (ks. esim. Cheek 2004; Fairclough 2003; Jokinen, Juhila & Suoninen 1999; Silverman 1993; Wood & Kroger 2000).

Yksi tapa jäsentää diskurssintutkimusta on jakaa se eurooppalaiseen, angloamerikkalaiseen ja kriittisen diskurssianalyysin traditioon. Eurooppalainen diskurssianalyysi on erityisen kiinnostunut diskursiivisesta vallasta ja ideologioista. Sen tunnetuimmaksi edustajaksi mainitaan yleensä historioitsija ja filosofi Michel Foucault. Foucault’laisen ja ylipäättään eurooppalaisen diskurssianalyttisen tutkimuksen aineistona on usein makrotason arvovaltainen asiantuntijapuhe eli voimakkaasti to-  
tuutta tuottavat institutionaaliset tekstit (MacLure 2003, 176 – 178, 182.)

Angloamerikkalainen diskurssianalyttinen traditio puolestaan on taustaltaan kielitieteellistä. Siinä tarkastellaan ennen kaikkea mikrotason puhetilanteita ja niiden kielellistä, säännönmukaista rakentumista. Angloamerikkalaisen diskurssianalyysin ote on näin analyttisempi kuin sen eurooppalaisen vastineen ja sen aineistona voivat olla niin formaalit kuin informaalit puheet julkisissa ja yksityisissä puheympäristöissä. Usein tutkimusaineisto on suullista puhetta, mutta kirjoitettujakin aineistoja käytetään. (MacLure 2003, 182–185, 188.)

Nämä diskurssintutkimuksen traditiot ovat saaneet osakseen kritiikkiä; eurooppalainen yksityiskohtaisen lingvistisen analyysin puutteesta, angloamerikkalainen diskurssien yhteiskunnallisuuden unohtamisesta ja siten emansipatorisen otteen vähyydestä. Siksi on syntynyt kriittinen diskurssianalyysi, joka pyrkii yhdistämään kahden muun perinteen parhaat puolet. Kriittisessä DA:ssa kielitieteellinen analyysi yhdistetään diskurssien sosiokulttuurisen ulottuvuuden tutkimukseen, ja päähuomio suuntautuu hallinnan ja vallan kysymyksiin. (MacLure 2003, 185 – 187.)

Tämän tutkimuksen ajatellaan lukeutuvan suurelta osin angloamerikkalaisen diskurssintutkimuksen piiriin, koska siinä hyödynnetään melko yksityiskohtaista kielellistä analyysia, jossa keskiöön nousevat sanat, lauseet ja niiden käyttö tilanteessa, jossa ne esiintyvät. Tutkimuksen aineistona on

epämuodollinen, suullinen puhe, mikä myös on yhteydessä angloamerikkalaiseen traditioon. Toisaalta aineiston syntyminen institutionaalisessa kontekstissa ja sen kautta tapahtuvat viittaukset laajempaan yhteiskunnalliseen järjestykseen ja ammattilaisten käyttämään valtaan tuovat tutkimukseen aineksia myös eurooppalaisesta ja hieman kriittisestäkin traditiosta.

*Diskurssin* käsite on dynaaminen ja sekin voidaan määritellä monin, jopa epämääräisin tavoin (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 22; Potter & Wetherell 1987, 6 – 7). Pietikäinen ja Mäntynen (2009) kuvaavat diskurssin käsitettä havainnollisella kuviolla, jossa diskurssi -sanalla ympärille muodostuu risteäviä kehiä, jotka sisältävät erilaisia diskurssin määritelmiä. He ohjeistavat, että yksi diskurssintutkijan tehtävistä on löytää oma paikkansa näiden kehien piirissä. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 22 – 23.) Seuraavassa pyritään asemoimaan tämän tutkimuksen käsitteellistyskäsitteitä diskurssin määritelmien kehille.

Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 23) esittävät diskurssille mm. sellaisia määritelmiä kuin ”vakiintunut merkityksellistämisen tapa”, ”merkityssuhteiden järjestelmä” ja ”ymmärrys todellisuudesta”. Jokinen, Juhila ja Suoninen (1993, 27) luonnehtivat diskurssia melko eheäksi säännönmukaisten merkityssuhteiden systeemiksi, joka rakentuu sosiaalisissa käytännöissä ja rakentaa sosiaalista todellisuutta. Lockin ja Strongin (2010) mukaan diskurssi on jotakin, jota käytämme ymmärtääksemme ja vaikuttaaksemme toisiimme. Erilaiset diskurssit vaikuttavat ajattelumme taustalla kulttuurista ja tilanteesta riippuen, ja sosiaalisessa kanssakäymisessä opimme käyttämään niitä tehokkaasti toistemme kanssa. (Lock & Strong 2010, 269.) Näiden perusteella diskurssi ymmärretään tässä melko pysyvänä *sosiaalisesti jaettuna ymmärryksenä* jostain asiasta tai asiakokonaisuudesta. Kun puhuja käyttää jotain sanaa, ilmaisua tai näistä muodostuvaa kokonaisuutta sosiaalisessa kanssakäymisessä, sitoutuu sanaan kulttuurinen ja tilanteinen merkitysvaranto, joka aktivoituu tilanteessa vuorovaikutuksessa olevien ihmisten kesken.

Jokisen (1999, 39) mukaan keskustelutilanteissa pyritään pitämään yllä vakiintuneita merkityksiä ja synnyttämään uusia merkityksellistämisen tapoja. Tämän tulkitaan tarkoittavan, että sosiaalisessa kielenkäytössä ihmiset sekä hyödyntävät jo olemassa olevia diskursseja ja rakentavat samalla uusia. Käsillä olevassa tutkimuksessa diskurssiin kiinnitetään huomiota erityisesti tilanteisesti rakentuvana. Tällä tarkoitetaan viitaten mainittuihin diskurssintutkimuksen traditioihin, että diskurssi ajatellaan tuotetuksi juuri kyseisessä aineistossa, tietyllä tavalla ”uutena”, ja tarkastellaan melko vähän sitä, esiintyykö jokin tietty diskurssi laajemmin muissa yhteiskunnallisissa keskusteluissa tai kulttuurisena ilmiönä. Aineistossa esiintyvät diskurssit myös nimetään tällä periaatteella. Tämä

rajaus diskurssi-käsitteen käyttöön tehtiin, koska analyysi keskittyy angloamerikkalaisen perinteen kaltaisesti mikrotason tilanteisiin ja välillä melko tarkkaan kielellisten ilmausten ja puheenvuorojen analyysiin, minkä vuoksi ei tämän tutkimuksen puitteissa ollut järkevää viedä tarkastelua kovin laajalle makrotasolle.

Edellä tehtyyn diskurssintutkimuksen tarkasteluun perustuen päädytään toteamaan, että merkityksiä voidaan nähdä kaikkialla ympärillämme ja kaikessa ihmisten välisessä toiminnassa. Maailmaa on mahdollista ajatella diskurssien muodostamana merkitysverkkona, diskurssien maailmana. Ja mikäli oletetaan, että kaikki ihmisen käyttämät sanat, ilmaisut ja käsitteet tulevat käyttöön sosiaalisesti nimettyinä ja merkityksellistettyinä, tällöin on myös maailman käsite ja ymmärrys maailmasta sosiaalisesti määriteltyä. Näin ollen voidaan sanoa, että todellisuutemme on paitsi diskurssien täyttämä samalla itse diskursiivinen. Myös Jokinen, Juhila ja Suoninen (1993, 17 – 49) puhuvat diskursiivisesta maailmasta kuvatessaan diskurssianalyysin teoreettisia lähtökohtia ja diskurssin käsitettä. Tämä tutkimus tunnistaa maailman diskursiivisuuden ja pyrkii osaltaan tekemään sitä näkyväksi voidakseen avata uusia ajattelun ulottuvuuksia sosiaaliseen toimintaan.

## 5.2 Kehyksissä rakentuva sosiaalinen todellisuus

Aineiston tuottaman ilmiön kuvaamiseen käytetään tutkimuksessa keskeisenä välineenä *kehyksen* käsitettä, jonka käyttöönoton taustalla oli havainto siitä, että pelkkä puheesta ja diskursseista puhuminen ei riittänyt kuvaamaan aineiston monitasoisuutta. Tästä johtuen ryhdyttiin etsimään sopivaa käsitettä paneutumalla menetelmäkirjallisuuteen ja diskursiivisiin tutkimuksiin, minkä avulla tutkimukseen muotoutui kehysanalyttinen ote.

Tannenin (1993, 5 – 6, 18) mukaan kehyksen käsitettä voidaan määritellä niin antropologisesti, sosiologisesti kuin kielitieteellisestikin ja myös tekoälyyn liittyen. Erityisen paljon Tannen (1993) näkee sitä käytetyn sosiolingvistiikan piirissä ja psykologisessa valossa siten, että kehykset nähdään tajunnallisesti, yksilön mielen sisäisinä rakenteina. Tässä tutkimuksessa kehykselle haetaan määrittelyä sosiologisesta perinteestä, Erving Goffmanin (1986) teorian avulla. Kehysanalyysia ei kuitenkaan omaksuta kokonaan tutkimusta ohjaavaksi malliksi, vaan sitä hyödynnetään soveltuvien osien, kuten muutamissa muissakin tutkimuksissa on onnistuneesti tehty (ks. esim. Alasuutari & Karila 2009; Karila & Rantavuori 2015; Peräkylä 1986; Sommers-Piironen 2012).

Goffmanin (1986) kehysanalyttistä ajattelua taustoittaa William Jamesiin pohjautuen kysymys siitä, minkälaisissa olosuhteissa ihmiset ajattelevat asioiden olevan todellisia. Kysymyksellä tarkoitetaan sitä, että maailma rakentuu erilaisista todellisuuksista, jotka tulevat ihmisille todellisiksi tilanteisesti, heidän huomionsa ja kiinnostustensa kautta. Esimerkiksi aistein havaittava maailma edustaa erilaista todellisuutta kuin vaikkapa abstrakti filosofinen maailma, mutta molemmat ovat yhtä 'todellisia' tarkastelunäkökulmasta riippuen. Erilaisia todellisuuksia ei voida asettaa vastakkain, vaan niillä on kaikilla omalاکinen systeeminsä. (Goffman 1986, 2; Puroila 2002, 26.)

Kehysanalyysin tehtävänä on yksilöllisen kokemuksen rakentumisen tarkastelu. Huomio ei ole niinkään yksilön tajunnallisessa maailmassa, vaan siinä, minkälaisia ovat ne ulkopuolisen maailman tilanteet, joihin yksilön tunne tapahtuman todellisuudesta kiinnittyy. Tunne todellisuudesta ei kuitenkaan määrity mielivaltaisesti yksilön mielessä, vaan yksilöiden kohtaamisessa syntyvässä sosiaalisessa tilanteessa, jonka Goffman (1986) asettaakin analyysinsä perusyksiköksi. (Goffman 1986, 8; Puroila 2002, 27.) Tämä tutkimus määrittelee kehiksen vielä astetta sosiaalisemmaksi todellisuuden ymmärtämisen tavaksi kuin Goffman (1986) itse. Yksilöllisen kokemuksen rakentumisen sijasta kehys käsitetään *sosiaalisen kokemuksen kielellisenä rakentumisena*. Toisin sanoen tarkastelun kohteena ovat ne kielelliset käytännöt, joiden kautta joustava esi- ja alkuopetus määrittellään sosiaalisesti jonkinlaiseksi ja siihen suuntaudutaan yhteisesti jollain tavoin. Yksilön kokemukseen asian tai tapahtuman todellisuudesta ei oteta tässä kantaa.

Goffman (1986, 10 – 11) määrittelee kehiksen käsitteeksi, jolla viitataan niihin perustekijöihin, joista sosiaalisen tilanteen määrittely rakentuu. Näitä tekijöitä ovat tilannetta hallitsevat järjestäytymisen periaatteet ja oma sitoutumisemme niihin. Peräkylä (2001) kutsuu kehystä tilanteen ymmärtämisen avaimeksi. Tämä tarkoittaa, että tilanteet, joihin osallistumme, meidän tulee tulkita jotenkin kysymyksen "Mitä täällä tapahtuu?" kautta. Näin tiedämme, kuinka osallistua tilanteeseen. (Peräkylä 2001, 356.) Edellisiin perustuen ja niitä vielä täydentäen tässä tutkimuksessa ajatellaan kehys eräänlaisena *toimijoiden sosiaalisena intentiona ja suuntautumisena tilanteeseen*. Eli ymmärtämisen avain on tässä tapauksessa yhteisen intention kielellinen tunnistaminen ja siihen osallistuminen.

Kehystä rakennetaan ja pidetään yllä valikoivan havainnoinnin avulla. Ihmiset poimivat tilanteesta vain käsillä olevaan kehikseen liittyvät asiat ja jättävät huomiotta muut. Tilanteessa ei vaikuta välttämättä yksi ainut kehys, vaan kehikset voivat esiintyä päällekkäisinä ja sisäkkäisinä. Esimerkiksi teatteriesityksessä voidaan nähdä näyttämöllä esitettävän tilanteen kehys sijoitettuna teatte-

riesityksen kehysten sisään. (Peräkylä 2001, 357 – 358.) Tämän tutkimuksen asetelmassa kehysten päällekkäisyyden voi ajatella siten, että kasvattajat tulkitsevat tilannetta sekä kielenkäytössä rakentuvien kehysten kautta, että myös koko tilanteen ympärillä vaikuttavan suunnittelupalaverin kehysten kautta. Varsinaisessa analyysissä kehysten suhteita tarkastellaan kuitenkin ainoastaan kielellisten kehysten vaihteluna ja päällekkäisyytenä kiinnittämättä fyysiseen ja sosiaaliseen tapahtumakehykseen juuri huomiota.

Kehystä on käytetty erityisesti instituutioiden käytäntöjen tutkimisessa ja sitä on rinnastettu paikalliskulttuurin käsitteeseen, mutta tutkijat näkevät sen paikalliskulttuuria ”pienempänä” käsitteenä. Paikalliskulttuuri soveltuu paremmin laajempien kulttuurien vertailuun, kun taas kehysiä voi tarkastella yhden instituution sisällä ja niitä voi löytyä sieltä useita. (Jokinen & Juhila 1999, 69.) Tässä mielessä kehysten käsite sopii tähän tutkimukseen, koska aineisto on syntynyt kahden instituution välisellä rajapinnalla, jolla tapahtuvissa kohtaamisissa on tarkoitus rakentaa yhtä jaettua institutionaalista käytäntökokonaisuutta. Jokisen ja Juhilan (1999, 69) mukaan kehys kytkeytyy subjektiposition käsitteeseen, koska tietynlaisessa kehyksessä toimijoille muodostuu tiettyjä positiioita. Tätä tarkastellaan tutkimuksessa jonkin verran kiinnittämällä huomiota siihen, millaisia positiioita (ts. rooleja) ammattikasvattajat tuottavat sekä itselleen että lapselle eri kehysten puheessa.

Sosiaaliset tilanteet voivat pitää sisällään erilaisia kokoontumisia ja kohtaamisia, joissa niihin osallistuvien ihmisten sitoutuneisuus yhdessä olemiseen vaihtelee. Eräs Goffmanin (1986) käyttämä termi on kasvokkainen kohtaaminen (a face-to-face gathering), jossa osallistujilla on jokin yhteinen, jaettu huomion kohde. (Goffman 1986, 8; Puroila 2002, 32.) Bergerin ja Luckmannin (2009) mukaan kasvokkainen kohtaaminen on yksilön perustavin kokemus toisista ihmisistä; tilanne, jossa toisen subjektiviteetti on mahdollista kokea intensiivisimmillään ja jossa ilmaisut ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Kasvokkaisessa kohtaamisessa koordinoidaan yhteistä tilannetta. (Berger & Luckmann 2009, 39.) Tällaista koordinoitua voi ajatella tapahtuvaksi Suonista (1999) lainaten keskustelun ”kulttuurisissa tansseissa”, jossa vuorovaikutustilanne nähdään tanssiinkutsuna ja siihen vastaamisena. Keskustelun sujumiseksi on tärkeää, että osallistujat ns. tanssivat samaa tanssia (ks. Suoninen 1999, 114 – 116), jota voisi kuvata myös ilmaisulla ”puhutaan samaa kieltä”.

Kasvokkaisissa kohtaamisissa ja keskustelun kulttuurisissa tansseissa olennaiseksi nousee Goffmanin (2005) kasvotyön käsite (ks. myös s. 62). Jotta väärinymmärryksiltä ja sosiaalisilta kömmähdyksiltä, toisin sanoen kasvojen menettämiseltä vältyttäisiin, on saman tanssin tanssiminen eli yhteisen kielen löytäminen tärkeää. Tutkimuksen aineisto on syntynyt kasvokkaisissa kohtaamisissa,

joissa osallistujilla on yhteinen huomion kohde ja tavoite. Keskustelijat ovat intensiivisesti ja pitkiä aikoja läsnä yhteisissä tilanteissa, jolloin heidän välisensä toiminnan ja kielenkäytön tarkastelulla voi olla mahdollista saada kuvaa heidän jakamastaan sosiaalisesta todellisuudesta.

Puroilan (2002) mukaan kehysanalyysin ja sosiaalisen konstruktionismin todellisuuskäsitykset poikkeavat toisistaan. Sosiaalisessa konstruktionismissa todellisuus määritellään koko ajan uudelleen sosiaalisessa kanssakäymisessä, kun taas kehysanalyysissa sosiaalinen tilanne kohdistuu jo etukäteen määritellyn todellisuuteen. Goffmanille ulkopuolinen todellisuus on siis jollakin tapaa olemassa ja jotkut asiat suhteellisen riippumattomia yksilön toiminnasta. Puroila (2002) kiteyttää kehysanalyysin idean analyysiksi siitä, kuinka ulkopuolinen maailma ja kulloinkin käsillä oleva tilanne rakentavat yksilön kokemusta todellisuudesta. (Puroila 2002, 28.) Tämän tutkimuksen tarkastelu taas kohdistuu kielellisten toimijoiden yhdessä rakentamaan todellisuuskuvaan, ei niinkään yksilölle rakentuvaan kuvaan todellisuudesta. Näin ollen tutkimuksen todellisuus rakennetaan enemmän tilanteisesti kuin suhteessa jo valmiiseen todellisuuteen.

Puroila (2002) tarkastelee ja hyödyntää kehysanalyysia laajasti omassa väitöstyössään. Puroilan (2002) näkemyksen pohjalta tulkitaan, että Goffmanin kehykset rakentuvat yksilön ja hänen käytännön toimintansa ympärille. Näin ollen voidaan nähdä, että puhdasoppinen kehysanalyysi tarkastelee kielellisen toiminnan lisäksi muutakin toimintaa, jolloin ihminen voi osallistua kehyksiin ja tulkita niitä sanomatta sanaakaan. Kehystetty todellisuus on siis olemassa ”valmiina”, tilanteessa syntyvää on ainoastaan ihmisen subjektiivinen tulkinta siitä. Tämän tutkimuksen kehykset taas rakentuvat keskustelutilanteiden sisään, eikä kielenkäytön tarkastelussa oteta huomioon ulkopuolista todellisuutta sinänsä. Suunnittelukeskusteluissa, joissa aineisto on syntynyt, rakentuu tiettyjä kielellisiä kehyksiä, jonka mukaan ihmiset toimivat eli käyttävät kieltä tilanteessa. Nämä kehykset eivät välttämättä ole olemassa missään muualla, vaan tuottavat ainutlaatuisella tavalla kyseisen tilanteen sosiaalista todellisuutta.

### 5.3 Kehys ja diskurssi

Olennainen seikka tässä tutkimuksessa on kehyksen ja diskurssin välinen suhde, ja sen kautta hahmotettava kehyksen diskursiivinen luonne ja toisaalta diskurssien määrittäminen kehyksissä. Kehys käsitetään Goffmanin (1986) ja Peräkylän (2001) mukaan sosiaalisen tilanteen ymmärtämi-

sen avaimena ja diskurssi nähdään sosiaalisesti jaettuna ymmärryksenä jostakin asiakokonaisuudesta. Kuinka siis suhteutuvat toisiinsa ymmärtämisen avain ja jaettu ymmärrys?

Kehyksen ja diskurssin suhteella ja diskursiivisilla kehyksillä halutaan kuvata aineistosta nousevan ilmiön monitasoisuutta. Kehykset antavat ikään kuin ”raamit” puheelle, pitävät sitä ryhdissä, ovat tulkintakehikkona, intentiona, jonka kautta sosiaalista tilannetta katsotaan. Karvosen (2000) mukaan englannin ”frame” -sana voikin suomen kielessä saada useita merkityksiä, kuten ”kehikko”, ”runko”, ”puitteet” tai ”raamit” sekä verbimuotoisena ”muodostaa”, ”luoda” tai ”muotoilla” (Karvonen 2000). Tutkimusanalyysin aikana havaittiin, että kehykset eivät ainoastaan ympäröi puhetta, vaan rakentavat kehystyksellään kehikon sisään syntyviä yhteisiä puhetapoja sekä jaettua ymmärrystä eli diskursseja, jotka taas ovat vallitsevasta kehyksestä riippuvaisia. Karvosen (2000) mukaan tämä onkin ominaista alkuperäiselle frame -käsitteelle. Kehys organisoii ja järjestää puheen tai tekstin perustavasti tietynlaiseksi, muodostaa tukirakenteen, joka ei välttämättä näy suoraan päällepäin, mutta pitää ajatusrakennelmaa koossa. Tämän peruskehikon muuttuessa yksittäinen asiaakin saa erilaisen luonteen. Kokonaisuus siis määrää yksittäisen seikan olemuksen ja joukko asioita muodostaa yhdessä esiintyvän kokonaisrakenteen. (Karvonen 2000.)

Kehyksen lisäksi aineistossa havaitun ilmiön jäsentämiseen käytetään käsitteitä puhetapa, puhe ja diskurssi. Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 23) antavat diskurssikuviossaan diskurssille myös merkityksen ”puhetapa”. Tässä puhettavan ja puheen nähdään kuitenkin kuvaavan samaa asiaa, diskurssi taas saa hieman erilaisen merkityksen suhteessa näihin. Kehys puolestaan ympäröi ja antaa perusrakenteen sekä puheelle että diskursseille. Seuraava esimerkki kuvaa käsitteiden suhdetta: Sosiaalisessa kielenkäytössä esiintyy ideoiva puhetapa tai puhetta, joka syntyy sisällöllisessä kehyksessä. Ideoiva puhe määrittyy juuri tässä kehyksessä eikä sitä esiinny muissa kehyksissä. Tämä on ominaista muillekin puhetavoille. Tuottaessaan ideoivaa puhetta (tai muita puhetapoja) keskustelijat rakentavat yhteisen tilanteisen ymmärryksensä asioista erilaisten diskurssien varaan. Eli Pietikäisen ja Mäntynen (2009, 15 – 16) määritelmän mukaan, diskurssia hyödynnetään puheen eräänlaisena resurssina. Ideoiva puhe saa merkityksensä siitä jaetusta ymmärryksestä, että joustavassa esi- ja alkuopetustoiminnassa on mahdollisuus toteuttaa monipuolisesti erilaisia ideoita. Tällöin ideoivan puheen resurssina toimii sosiaalinen ymmärrys tästä mahdollisuudesta, jota voidaan luonnehtia mahdollisuuksien diskurssiksi. Kehys taas määrittelee keskustelijoiden intention osallistua keskusteluun, joka kuvatussa esimerkissä on joustavan esi- ja alkuopetustoiminnan sisällön suunnittelu. Kukaan ei esimerkiksi ryhdy puhumaan tähän kehykseen orientoiduttuaan yhtäkkiä

käytännön järjestelyyn liittyvistä asioista. Keskustelijoilla on siis hallussaan yhteinen ymmärtämisen avain tilanteeseen. Näin ollen ammattikasvattajien sosiaalinen kielenkäyttö, toisin sanoen ammattilaispuhe, voidaan nähdä määrittäväksi kehyksen, diskurssin ja puhettavan muodostamassa kokonaisuudessa, diskursiivisessa kehyksessä.

#### 5.4. Konteksti diskurssintutkimuksessa

Diskursiiviseen tutkimukseen liittyy erottamattomasti kontekstin huomioiminen tutkimuksessa (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 30; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 28–29). Analysoitavaa toimintaa tulisi tarkastella tietyssä ajassa ja paikassa tapahtuvana ja suhteuttaen aineiston perusteella tehtävät tulkinnat tähän (Jokinen ym. 1993, 30). Toisin sanoen kontekstilla voidaan tarkoittaa kaikkia niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat merkitysten syntyyn kielellisissä tilanteissa ja rajaavat ja mahdollistavat kielen käyttöä ja tulkintaa (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 30).

Konteksti on kuitenkin usein vaikea määritellä selvärajaisesti ja se voi vaihdella pienestä hetkestä ja yhdestä paikasta maailmanlaajuisesti suuriin kulttuurisiin linjoihin. Lisäksi konteksti on monikerroksinen ja vaihteleva, jolloin kutakin tilannetta voidaan tarkastella eri kontekstitasoilla. Tutkijan tuleekin itse pyrkiä määrittelemään oman tutkimuksensa ja tutkimansa toiminnan konteksti. (Jokinen ym. 1993, 30–36; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 30–31.) Seuraavassa tarkastellaan tämän tutkimuksen kontekstin hahmottumista muutaman perusrajauksen avulla.

Yhtäältä kontekstia voi ajatella pelkän aineiston kautta rakentuvana, jolloin kaikki se, mikä ajatellaan kontekstiksi, voidaan todeta suoraan analysoitavasta tekstistä. Tästä esimerkkinä ovat sanojen suhde lauseeseen eli minkä merkityksen jokin sana tietyn lauseen osana saa, sekä puheenvuorojen suhde keskustelun kulkuun, jolloin ymmärretään kielelliset ilmaukset, aiheiden rajaukset ja kannanotot toisistaan riippuvaisina, ei-autonomisina yksikköinä. (Jokinen ym. 1993, 30.) Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 31) nimittävät tällaista kontekstia tilannekontekstiksi, jolla viitataan siihen välittömään sosiaaliseen tilanteeseen, jonka osana kielenkäyttö on. Tilannekonteksti tulee tässä tutkimuksessa tarkasteluun toistuvasti yksittäisten keskustelukatkelmien analyysissä, jossa pyritään mahdollisimman tarkasti kuvaamaan kielellisten ilmausten suhdetta toisiinsa ja tilanteeseen sosiaaliseen kielenkäyttöön sekä näiden vuorovaikutuksessa rakentuvia merkityksiä. Kuten edellä on kerrottu, tutkimuksessa on piirteitä angloamerikkalaisesta diskurssianalyysiperinteestä, jossa päähuomio on kielenkäytön mikrotason tilanteissa (ks. MacLure 2003, 182–185, 188). Kasvattajien



kielenkäyttöä ja siinä rakentuvia merkityksiä tarkastellaan tilanteisesti ainutlaatuisina viittamatta kovinkaan paljon laajempiin yhteiskunnallisiin merkityksiin. Toisin sanoen tutkimus pitäytyy kontekstin osalta pitkälti analysoitavassa tekstissä.

Toisaalta konteksti voidaan nähdä laajempaan kulttuurisena, makrotason kontekstina, jolloin Jokisen ym. (1993, 32) sanoin ”kurkotellaan aineistosta todennettavan toiminnan ulkopuolelle”. Silloin kontekstin määrittelyssä tarkastellaan aineistossa tapahtuvaa kielenkäyttöä ympäröivää kulttuurista, historiallista ja sosiaalista tilannetta ja käytänteitä. Tällöin tutkijan ns. arkitieto esimerkiksi omasta kulttuuristaan voi olla relevanttia aineiston tulkinnassa. (Jokinen ym. 1993, 32–33; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 36.) Joustava esi- ja alkuopetustoiminta ja siihen liittyvä kielenkäyttö syntyy tietynlaisessa yhteiskunnallisessa tilanteessa ja kulttuuriin arvoihin nojautuen. Suppeammin ajateltuna esi- ja alkuopetuksessa syntyviin kielellisiin tilanteisiin vaikuttavat suomalainen päiväkotij- ja koulukulttuuri. Erityisen kiinnostavaksi kontekstin kannalta joustavan esi- ja alkuopetuksen puitteissa syntyvän kielen tarkastelun tekee se, että kyseinen toiminta rakentuu kahden eri instituution rajapinnalla, jolloin siihen sitoutuvassa kielessä voi näkyä vaikutteita molemmista instituutioista. Täten tutkittavan kielenkäytön makrotason kontekstina voi tässä tutkimuksessa nähdä sekä päiväkodin että koulun ja jopa eräänlaisen institutionaalisen ”rajapintakontekstin”.

Lisäksi kontekstina voidaan ajatella niitä reunaehtoja, joiden puitteissa tutkittava aineisto on syntynyt ja sitä analysoidaan. Jokinen (1993, 34) ja kumppanit kutsuvat tätä reunaehtokontekstiksi, Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 35) kuvaavat sitä diskursiivisten käytänteiden käsitteen avulla. Esimerkkinä reunaehtokontekstista voivat olla erilaiset institutionaaliset tilanteet, jotka asettavat omilla rajauksillaan kielenkäytön ehtoja, tai tutkimusta tehtäessä tieteelliseen tekstiin tuottamiseen liittyvät rajaukset. Usein nämä reunaehdot huomioidaan jo tutkimuksen lähtökohdissa, aineiston valinnassa ja kysymyksenasettelussa. (Jokinen ym. 1993, 34–35.) Tämän tutkimuksen reunaehtoja ja diskursiivisia käytäntöjä ovat esimerkiksi koulun ja päiväkodin tavat sekä palaverikäytännöt, jotka rajaavat kielenkäyttöä siinä sosiaalisessa tilanteessa, jossa keskustelu itsessään tapahtuu. Tutkijan kontekstin (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 37) perusteella tiedostetaan tutkimuksen tekijän kuulumisen kontekstiinsa hänen tarkastellessaan aineistoa paitsi omista lähtökohdistaan myös esimerkiksi yliopistokoulutuksen ja tieteellisten käytäntöjen edellyttämällä tavalla.

## 6 TUTKIMUSAINEISTO JA ANALYYSI

Tutkimuksen aineistona on ammattikasvattajien puhe joustavasta esi- ja alkuopetuksesta. Henkilöt, jotka aineiston tuottavat, työskentelevät tamperelaisessa esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektiin osallistuvassa koulun ja päiväkodin muodostamassa yhteistyöparissa, jonka ainutkertaista, tietyssä tilanteessa tapahtuvaa kielenkäytön kulttuuria tutkimuksessa tarkastellaan pyrkimyksenä aiempaa syvemmin ymmärtää ihmisten toimintaa ja heidän luomaansa sosiaalista maailmaa. Tutkimus on näin ollen luonteeltaan *laadullinen tapaustutkimus*.

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu yleensä hermeneuttinen ja ilmiöiden ymmärtämiseen pyrkivä ote tutkimuksen teossa (Tuomi & Sarajärvi 2013, 27–33) ja sen olemus määrittyy usein suhteessa määrälliseen tutkimukseen, jonka perinteiseen laskettavuuteen ja mitattavuuteen sitä verrataan (Alasuutari 2011, 31 – 34; Eskola & Suoranta 2001, 13–15). Laadullisen tutkimuksen piirteitä ovat esimerkiksi aineistolähtöisyys, induktiivinen analyysi ja hypoteesittomuus sekä tutkittavien näkökulman esille tuominen ja tutkijan roolin tiedostaminen tutkimuksen osana (Eskola & Suoranta 2011, 13 – 15). On hyvä huomata, että laadullinen tutkimus ei tutkimuskirjallisuudessa näyttäyty kovinkaan yksiselitteisenä asiana ja se voi pitää sisällään monenlaista tutkimusta, tulkintoja ja menetelmiä (Alasuutari 2011; Eskola & Suoranta 2001; Tuomi & Sarajärvi 2013). Ja Alasuutari (2011, 32) vielä muistuttaa, että laadullisen ja määrällisen tutkimuksen keskinäinen erottaminen on sekin vaikeaa, sillä monet tutkimukset pitävät sisällään sekä laadullisia että määrällisiä aineksia.

Tapaustutkimuksen avulla voidaan tarkastella syvällisesti ja systemaattisesti tiettyä ”tapausta”, jota päiväkodin ja koulun muodostama yhteistyöpari keskusteluineen tässä edustaa, ja pyrkiä kuvaamaan ja ymmärtämään sitä yksilö-, ryhmä- tai organisaatiotasolla ottaen huomioon luonnollisen tilanteen, jossa tapaus ilmenee, ja tilanteeseen vaikuttavat tekijät kokonaisvaltaisesti. Tapaustutkimuksessa voidaan hyödyntää monia erilaisia tutkimusmenetelmiä ja -välineitä, mutta perusidea on, että yhtä tapausta tarkastelemalla voidaan päästä käsiksi ilmiöihin, joita voi esiintyä yleisestikin. (Gagnon 2010; Woodside 2010.) Tapaustutkimuksen tekemiseen on olemassa perusteellisia esityksiä ja analyysin tekemisen ohjeita (ks. Gagnon 2010; Woodside 2010), mutta tässä tutkimuksessa tyydytään toteamaan tapaustutkimuksellisten piirteiden olemassa olo tutkimuksen taustalla.

## 6.1 Aineisto

Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa on viime aikoina suosittu ns. luonnollisia aineistoja, jotka ovat olemassa tai syntyneet tutkijasta riippumatta. Tämä siksi, että diskurssianalyysissä ajatellaan, että tutkijan itsensä aikaansaamien aineistojen kautta ei päästä käsiksi luonnollisten tilanteiden tapahtumiin, niiden kaikessa rikkaudessa ja monimutkaisuudessa. (Juhila & Suoninen 1999, 237.) Toisaalta on hyvä muistaa, että täysin autenttista aineistoa ei ole oikeastaan edes olemassa, koska jokaisessa tilanteessa on enemmän tasoja ja asiayhteyksiä, joita aineiston kautta voidaan tavoittaa. Aineisto on siis aina rajallinen. Diskurssitutkimuksessa ei siksi pyritä tyhjentävään analyysiin tai ilmiön lopulliseen selitykseen, vaan tutkimus on yksittäinen näkökulma todellisuuteen. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 157 – 158.)

Tutkimusaineistona käytettiin talvella 2013 kerättyä videomateriaalia yhdestä esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektiin osallistuvasta koulusta ja päiväkodista. Aineisto koostui tämän joustavaa esi- ja alkuopetusta toteuttavan yksikön kasvatushenkilöstön yhteisen suunnittelu- ja arviointipäivän keskusteluista. Keskusteluihin osallistuivat esiopettaja ja esiopetuksen lastenhoitaja sekä alkuopettaja ja erityisopettaja. Joissain tilanteissa oli mukana myös apulaisrehtori. Keskusteluissa arvioitiin syksyllä 2012 toteutunutta joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintaa ja suunniteltiin kevättä 2013. Videoaineistoa oli yhteensä noin kaksi ja puoli tuntia.

## 6.2 Aineistolähtöinen analyysi

Tutkimuksen aineisto analysoitiin diskursiivisesti ja aineistolähtöisesti. Diskurssitutkimuksessa ja laadullisessa tutkimuksessa laajemminkin korostetaan usein aineistolähtöisyyttä (Juhila & Suoninen 2002, 251; Eskola & Suoranta 2001, 19). Pietikäisen ja Mäntynen (2009) mukaan diskurssianalyysin tavoitteena on yhdistää kielenkäytön mikrotasot kontekstin makrotasoihin, jolloin se on väistämättä monitasoista ja monimenetelmällistä toimintaa, jossa ei ole käytettävissä selkeitä ohjelmia tai työkaluja, vaan aineistoa lähestytään usein sen itsensä ehdoilla (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 164 – 165; myös Juhila & Suoninen 2002, 251). Näin pyrittiin tässäkin tutkimuksessa tekemään tarkastelemalla aineistoa ensivaiheessa melko löyhästi, ilman teorian tuomia rajoituksia tai määrittelyjä siitä, mitä aineistosta lähdetään etsimään. Toisin sanoen, vaikkakin alkuun oli toki rajattu, minkälainen ilmiömaailma tutkimuksessa kiinnostaa, haluttiin antaa aineiston kertoa, mitä

sillä on kerrottavanaan. Aineksia tähän saatiin Karilan (1999) tutkimuksessaan hyödyntämästä aineistolähtöisestä otteesta.

Aineistolähtöisessä tutkimuksessa pyritään rakentamaan tutkittavaan aineistoon luontevasti sopivaa teoriaa, joka nousee aineistosta, päinvastoin kuin hypoteettis-deduktiivisessa lähestymistavassa, jossa perusideana on jonkin olemassa olevan teorian testaaminen aineiston avulla (ks. Karila 1999, 120). Aineistolähtöistä tutkimustapaa luonnehtii prosessimaisuus. Aineistoon voidaan ensin tutustua laatimatta kovin tarkkaa tutkimussuunnitelmaa, ainoastaan rajaamalla ilmiökenttää, johon tutkimus kohdistuu. Kysymyksenasettelut, käsitteet ja menetelmälliset ratkaisut tarkentuvat, täsmentyvät ja laajentuvat tutkimuksen teon ja analyysin aikana. (ks. Karila 1999, 120 – 123.) Näin tapahtui tässäkin tutkimuksessa. Kysymyksenasettelujen osalta tämä ilmeni alkuperäisen kiinnostuksen tarkastella joustavalle esi- ja alkuopetukselle tuotettuja merkityksiä laajentumisena koskemaan myös erityisesti lasten näkymistä kasvattajien kielenkäytössä. Kiinnostus koulun kontekstin lähempään tarkasteluun syntyi myös analyysin aikana. Puhetapoja jäsentävä kehyksen käsite valikoitui analyysiprosessin myötä käyttöön, minkä kautta tutkimukseen syntyi kehysanalyttinen ote. Tutkimusprosessin aikana muotoutui myös merkityksellistämiskulttuurin käsite, joka osoittautui kuvaavaksi ilmaisuksi hahmotettaessa tutkittavaa ilmiötä.

Diskursiivisessa ja aineistolähtöisessä tutkimuksessa aineisto voi muokata käytettävää analysointitapaa, joita on lukuisia lingvistiksestä tekstianalyysistä yhteiskuntatieteiden menetelmiin. Mikä tapa sitten valitaankin, diskurssitutkimuksen keskeinen väline on kirjoittaminen, jonka avulla tutkija prosessoi ajatteluaan. Analyysi etenee pitkälti kirjoittamalla, ajattelemalla ja kirjoittamalla uudelleen. Tavoitteena on löytää jotain aineistolle ja siinä tutkittavalle ilmiölle ominaista. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 164 – 165.)

Analyysin päähuomio on merkityksissä. Tutkija pyrkii näkemään, millaisia merkityksiä tutkittava ilmiö aineistossa saa, miten nuo merkitykset muuttuvat ja mitkä ehkä puuttuvat kokonaan. Merkityksiä eritellään erilaisina palasina ja vaiheina, minkä jälkeen niistä yritetään rakentaa synteisiä, joka olisi enemmän kuin osiensa summa. Koska aineistoa lähestytään sen itsensä ehdoilla, tutkija saattaa joutua tekemään harharetkiä tutkimuksen edetessä. Analyysin alkuvaiheessa voi kokeilla useita menetelmiä ja lopulta päätyäkin vain yhteen. Analyysiprosessi on jatkuvaa liikettä hermeuttisella kehällä, kokonaisymmärryksen ja ilmiön tarkan mikrotason analyysin välillä. Analyysin keinot, kuten myös varsinainen tutkimuskysymys, kirkastuvat tutkimuksen edetessä. (Pietikäinen

& Mäntynen 2009, 167 - 168.) Vaiheikkuus ja prosessimainen liike olivat ominaisia myös tämän tutkimuksen analyysille, kuten seuraavan luvun kuvauksesta voi havaita.

### 6.3 Analyysin vaiheet

Pietikäinen ja Mäntynen (2009) ohjeistavat, että diskursiivista analyysia tehdään käymällä aineistoa systemaattisesti läpi. Sitä kuvataan, pilkotaan, puretaan ja kootaan uudelleen. Aineiston piirteitä voi jaotella, laskea ja teemoitella sekä yhdistellä ja vertailla muihin aineistoihin. Olennaista on pyrkiä analysoimaan aineistossa rakentuvien merkitysten suhdetta kontekstiin ja sosiaaliseen toimintaan. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 166.)

Tämän tutkimuksen analyysi aloitettiin aineistoon tutustumisella. Ammattikasvattajien välisiä videoita keskusteluita katsottiin muutamia kertoja läpi dvd-levyltä ja kiinnitettiin huomiota keskustelunaiheisiin, keskustelijoihin itseensä ja heidän tapaansa puhua sekä keskustelutilanteen kontekstiin. Tutustumisvaiheessa aineistosta tehtiin muistiinpanoja.

Tämän jälkeen aineistosta tehtiin litterointi. Keskusteluita, kuten muutakin puhetta sisältävää aineistoa, voi litteroida eri tarkkuuksilla, mikä tarkoittaa, että jossain litteroinnissa merkitään muistiin varsinaisen puheen lisäksi esimerkiksi puhujien liikkeet, naurahdukset ja tauot ym. erityisesti tähän tarkoitettujen litterointimerkkien avulla (ks. Alasuutari 2010; Silverman 1993, 118, 123 – 124), joissain taas litteroidaan pelkkä puhe. Sen, kuinka tarkasti litterointi suoritetaan, määrää tutkimusongelma ja tutkimuksen suhde kieleen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tämän tutkimuksen aineisto litteroitiin keskittymällä lähinnä puheen puhtaaksi kirjoittamiseen, koska tarkoitus oli etsiä puheesta merkityksiä ja kulttuurisia käytäntöjä kuvaavia puheentapoja, ja näiden uskottiin tulevan ilmi pääosin puheen kautta, jolloin kaikkien liikausten, äännähdyksien tai taukojen raportointi olisi ollut turhaa. Niitä kuitenkin tuotiin esiin tarvittaessa, mikäli tutkija katsoi, että esimerkiksi tauolla tai vaikkapa naurahduksella on jossain tilanteessa erityinen rooli tietyn merkityksen esiintulossa. Erityisiä litterointimerkkejä ei kuitenkaan käytetty. Litteroitua aineistoa kertyi 143 sivua.

Kun litterointi oli saatu valmiiksi, sitä ryhdyttiin lukemaan ja samalla tehtiin alustavia havaintoja keskustelijoiden kielenkäytöstä. Tässä tarkastelussa kehysten aihiot nousivat jo esiin. Aineistolta kysyttiin erityisesti, mistä keskustelijat puhuivat, jolloin muodostui jaottelu puheeseen kasvatuksesta, toiminnan sisältöaiheista, käytännön järjestelyistä ja lapsista. Lisäksi havaittiin, että puhe oli

paikoin ”sovittelevaa, tunnustelevaa, toisten tavoista kysyvää”, joka tulkittiin eräänlaiseksi konsensuksen hakemiseksi. Ensi vaiheessa näistä kehysten alkumuodoista käytettiin nimitystä ”puhe”, jolloin käytössä olivat pedagogisen puheen, sisältöpuheen, käytäntöpuheen, lapsipuheen ja konsensuspuheen käsitteet. Seuraavassa vaiheessa aineistoa teemoiteltiin näiden puhetapojen mukaisesti.

Tämän jälkeen teemoja (= erilaiset puheen ”lajit”) tarkasteltiin yksitellen havainnoimalla ja merkitsemällä muistiin puheen piirteitä kyseisessä teemassa. Käytännössä tämä tapahtui esittämällä tekstille erilaisia analyyttisiä kysymyksiä (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 172 – 173). Huomiota kiinnitettiin siihen, mikä oli puheen ja sitä ympäröivän keskustelun tarkoitus, millaisessa valossa joustava esi- ja alkuopetus näkyi, millaisia rooleja keskustelijoille rakentui ja millaisia kielellisiä valintoja (sanasto, ilmaisut) keskustelussa tehtiin. Kaikki havainnot kirjattiin ylös niiden merkityksellisyyden asteesta riippumatta. Tämän analyysivaiheen perusteella tulivat esiin puheen tapojen tyypilliset piirteet.

Tässä vaiheessa tutkimusprosessia tuli aiheelliseksi arvioida alkuvaiheessa asetettua tutkimuskysymystä (Millaisia joustavaan esi- ja alkuopetukseen liittyviä diskursiivisia puhetapoja ammattikasvattajien puheessa tuotetaan?) uudelleen, koska alkoi vaikuttaa siltä, että kysymyksellä ei aivan osuttu siihen, mitä aineistosta nousi esiin ja mitä sieltä oikeastaan voi hakea. Asetettiin siis uusi tutkimuskysymys (Millaisena joustava esi- ja alkuopetus näyttäytyy ammattikasvattajien puheessa?) sen hetkisen tilanteen mukaisesti.

Seuraavaksi analyysissa ryhdyttiin tarkastelemaan puheen tapojen mukaisesti teemoiteltua puhetta uudestaan kokonaisuudessaan, ns. yhtenä suurena keskusteluna ja keskustelutilanteena. Tällä pyrittiin etäännyttämään keskusteluja teemoistaan, jotta niitä voitaisiin arvioida uudelleen mahdollisten uusien tulkintojen löytämiseksi. Tässä kohdin rakennettiin laajemminkin tutkimuksen teoreettista taustaa ja haluttiin löytää käsite kuvaamaan sosiaalisessa tilanteessa vuorovaikutuksessa olevien ihmisten keskenään jakamaa, erilaisista merkityksen antojen tavoista rakentuvaa kielellisen ja sosiaalisen toiminnan tapaa, ts. ammattikasvattajien keskusteluissa muotoutuvaa ”yhteistä kieltä”. Todettiin merkityksellistämiskulttuurin käsitteen olevan osuva ilmaus tähän.

Samanaikaisesti kolmen edellisen vaiheen kanssa aineistossa tapahtuvan kielenkäytön jäsentämiseen etsittiin sopivaa analyysivälineen käsitettä, koska aineistoa tarkasteltaessa huomattiin, että pelkkä puheesta ja puhetavoista puhuminen ei riittänyt kuvaamaan aineiston monitasoisuutta.

Toisin sanoen kaikki kielenkäytön tavat eivät olleet ns. samalla viivalla keskenään, vaan asettuivat osin sisäkkäisiksi, päällekkäisiksi ja limittyivät toisiinsa. Perehtymällä menetelmäkirjallisuuteen ja aiempaan tutkimukseen päädyttiin kehysten käsitteeseen. Oivalluksen apuna tässä toimi erityisesti kysymys ”Mitä täällä tapahtuu?”, jonka avulla Goffmanin (1986) mukaan kehys voidaan tunnistaa. Keskustelutilanteita käytiinkin läpi esittämällä niille tämä kysymys ja todettiin kehysten parhaiten kuvaavan aineistosta analyysin alkuvaiheessa esiin nousseita puheentapoja, joiden havaittiin ikään kuin taustoittavan eli kehystävän muuta puhetta, ts. olevan keskustelijoiden yhteisenä suuntautumisena ja ymmärtämisen avaimena keskustelun käymiselle tietyssä valossa. Kehyksiä alettiin nimittää pedagogiseksi, sisällölliseksi, käytännölliseksi ja yhteisymmärryksen kehyyksi. Alkuvaiheen lapsipuhe näytti piirteiltään poikkeavan muista, joten se jätettiin hetkeksi tarkastelun ulkopuolelle.

Tutkimuskysymyksen uudelleen arviointi tuli jälleen ajankohtaiseksi. Sen hetkinen tutkimuskysymys (Millaisena joustava esi- ja alkuopetus näyttäytyy ammattikasvattajien puheessa?) alkoi tuntua turhan laajalta ja epätarkalta, joten asetettiin hieman aiempaa tarkempi, mutta kuitenkin ensimmäistä kysymystä väljempi, kaksiosainen kysymys: Millaisia merkityksiä joustavalle esi- ja alkuopetukselle ammattikasvattajien puheessa tuotetaan? Miten nämä merkitykset tuotetaan?

Sopivan analyysivälineen löytymisen jälkeen aineiston tarkastelua jatkettiin kokonaisuudessaan kehysajattelun valossa. Todettiin, että kehukset rakentuivat tietynlaisesta puheesta ja tietynlaista puhetta esiintyi eri kehyksissä eli näiden kahden välillä oli vuorovaikutusta. Tässä vaiheessa pohdittiin, olisiko diskurssin käsitteelle sijaa tässä tarkastelussa. Menetelmäkirjallisuudesta ja aiemmasta tutkimuksesta saatu tieto diskurssin luonteesta oli perustana havainnolle siitä, että kehyksissä esiintyvää puhetta taustoitti keskustelijoiden jaettu taustaymmärrys ja -oletukset erilaisista asiakokonaisuuksista. Tätä jaettua ymmärrystä alettiin nimittää diskurssiksi, jota havaittiin hyödynnettävän resurssina kehysten puheessa.

Analyysia jatkettiin jaotteleamalla keskustelukatkelmia jälleen kehyksittäin. Käsittämällä kehukset jaetuiksi ymmärtämisen avaimiksi keskustelutilanteissa tarkasteltiin kehysten piirteitä ja kehysten vaihdoskohtia. Huomiota kiinnitettiin erityisesti yhteisymmärryksen kehyyseen, koska sitä havaittiin esiintyvän runsaasti muiden kehysten sisällä ja samalla niitä ympäröivänä. Aluksi pohdittiin, voisiko syynä olla se, että yhteisymmärryksen kehys pitäisi sisällään kaikki muut kehukset tai se, ettei se olisi lainkaan kehys. Lopulta tutkimuksen ohjaajan kanssa käydyissä keskusteluissa päädyttiin määrittelemään yhteisymmärryksen kehys rinnakkaiseksi muiden kanssa, mutta ”luonteel-

taan” erilaiseksi siten, että yhteisymmärrys piti sisällään ihmisen väliseen kanssakäymiseen liittyviä kielellisiä tilanteita ja muut kehykset enemmän kasvatusalaan liittyvää kielenkäyttöä. Nämä erot niputettiin yhteisymmärryksen kehyksen osalta työkuulttuuriin kuuluviksi ja muut kehykset määriteltiin kuuluviksi kasvatusta ja opetuskuulttuuriin.

Kehysten välisen dynamiikan tarkastelussa havaittiin myös sisällöllisen ja pedagogisen kehyksen välinen suhde. Huomattiin, että keskustelijoiden kasvatuksellinen intentio keskustelussa syntyi tyypillisesti siten, että ensin ideoitiin, keksittiin ja valikoitiin joitakin sisältöjä, minkä jälkeen saattoi tapahtua, että valittuja sisältöjä alettiin arvioida pedagogisesti eli pohtimalla sitä, millainen kasvatuksellinen arvo valitulla sisällöllä joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminnassa oli. Näin ollen todettiin, että pedagoginen kehys rakentui yleensä sisällöllisen kehyksen perustalle.

Lapsipuhetta tarkasteltiin omana kokonaisuutenaan samaan aikaan kahden edellisen analyysivaiheen kanssa. Tarkastelussa havaittiin, että lapsipuhe ei muotoutunut kehykseksi samalla tavalla muiden kanssa, koska lapsiin liittyvää puhetta esiintyi muissa kehyksissä. Pohdittiin, voisiko lapsiin liittyvä puhe viestiä keskusteluun rakentuvista lapsia koskevista jaetuista taustaymmärryksistä, ts. diskursseista. Päätettiin ryhtyä tarkemmin tarkastelemaan näitä lapsen ymmärtämisen tapoja, vaikka se ei ollut alkuperäisen tutkimussuunnitelman mukaista. Aiemman tutkimuksen perusteella koettiin asia kuitenkin mielenkiintoiseksi ja tärkeäksi. Lapsiin liittyvää kielenkäyttöä ryhdyttiin tarkastelemaan oletuksella jonkinlaisten lapsidiskurssien olemassaolosta. Suurin piirtein samoja analyysivaiheita noudattaen kuin mitä aiemmin kehysten kohdalla oli tehty, keskusteluista löydettiin erilaisia lapsen ymmärtämisen ja tuottamisen tapoja. Näitä alettiin nimittää ihanteellisen lapsen, keskeneräisen lapsen, olemuksellisen lapsen ja kohdelapsen diskursseiksi.

Analyysin loppuvaiheessa vielä todettiin, että kehysten jako työkuulttuurista nousevaan yhteisymmärryksen kehykseen ja kasvatusta ja opetuskuulttuuriin kuuluviin muihin kehyksiin ei ollut yksiselitteinen, sillä kehykset kietoutuivat monella tapaa toisiinsa. Aineistosta tehtiin vielä tähän liittyen tarkastelu, jossa kiinnitettiin huomiota siihen, millaisissa kielellisissä tilanteissa yhteisymmärrystä, toimeen tulemistä ja sovittelua esiintyi. Tässä huomattiin, että se, millaista yhteisymmärryksen rakentamista kielenkäytössä tapahtui, riippui siitä, missä kasvatusta ja opetuskuulttuuriin liittyvässä kehyksessä milloinkin puhuttiin. Pedagogisessa kehyksessä yhteisymmärrystä rakennettiin eri tavoin kuin vaikkapa käytännöllisessä kehyksessä. Näitä tilanteita alettiin nimittää yhteisymmärryksen rakentamisen avaintilanteiksi.



# 7 JOUSTAVA ESI- JA ALKUOPETUS AMMATTILAISPUHEEN DISKURSIIVISISSA KEHYKSISSÄ

Tutkimuksessa havaittiin, että ammattikasvattajien kielenkäytössä hahmottui vaihteleva, tilanteinen ja sosiaalinen puheen tapojen ja merkityksen antojen kulttuuri, joka nimettiin lähdekirjallisuuden määritelmiin perustuen (Berger & Luckmann 1994, 33 - 34; Burr 2004, 4; Fairclough 2003, 10; Jokinen 1999, 39; Luukka 2000, 151; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 12) merkityksellistämiskulttuuriksi. Tässä kulttuurissa ammattikasvattajaryhmä tuotti joustavaan esi- ja alkuopetukseen liittyviä merkityksiä neljässä eri diskursiivisessa kehyksessä, jotka kuvasivat kasvattajien suuntautumista joustavaan esi- ja alkuopetukseen. Kehyksissä esiintyi erilaisia puhetapoja ja diskursseja. Kehysten välille hahmottui tiettyjä suhteita. Lapsi ymmärrettiin puheessa vaihtelevin tavoin ja joustava esi- ja alkuopetus asetettiin puheessa koulun kontekstiin.

Seuraavassa esitellään tarkemmin tutkimustulokset. Tuloksia käydään läpi runsaiden aineistolainauksien avulla, jotta lukijalla on mahdollisuus seurata tutkijan ajattelua ja arvioida tehtyjä tulkin-toja (ks. Eskola & Suoranta 2001, 217). Näin ollen tulososio toimii osaltaan myös analyysin tekemisen esittelynä ja on siksi melko laaja.

Mainittakoon, että keskustelukatkelmien puhujista käytetään kaikista nimitystä *ope*, vaikka keskustelijoina on sekä opettajia että koulun- ja päiväkodin muuta kasvatushenkilöstöä. Keskustelijoiden ammatillinen erottaminen toisistaan ei ole tässä olennaista ja *ope* -nimitys vakiintui analyysivaiheessa käyttöön sen lyhyiden ja informatiivisuuden vuoksi. Katkelmien [ ] – merkit tarkoittavat, että puhuja puhui yhtä aikaa edellisen puhujan kanssa, ja ----- -merkkiä käytetään erottamaan saman esimerkin sisällä olevat eri keskusteluun kuuluvat katkelmat toisistaan.

## 7.1 Sisällöllinen kehys

Sisällöllisen kehyksen puheessa joustavan esi- ja alkuopetuksen merkitys määrittyi erilaisten opetuksellisiin aiheisiin liittyvien toimintasisältöjen yhteisenä suunnitteluna esi- ja alkuopetuksen tunneille. Suunnitteluna tässä ymmärretään sisältöjen keksiminen ja valikoiminen sekä tulevan toimintatilanteen ennakkointi. Sisällöllisen kehyksen kautta joustava esi- ja alkuopetus tuotettiin toi-

mintana, jonka keskeinen päämäärä oli toiminnan sisällön keksiminen, valikoiminen ja toteuttaminen kasvattajien keskinäisessä yhteistyössä. Sisällöllisessä kehyksessä joustava esi- ja alkuopetus-toiminta sai roolin sisällön tarjoajana ja toteuttamiskanavana. Näistä lähtökohdista kasvattajille rakentunut rooli nimettiin tuottajaksi.

#### Esimerkki 1.

*Ope 1: se on ollu aiheeseen liittyvää liikuntajuttua.. et kyl tästäki saa näist tal-  
vieläimist kaikki.. mä ihan ideoin ja mietin kato ny jotaki oravaa joka menee tua.. voi-  
tas ottaa jotaki kiipeilyä tiäkkö (näyttää käsillä)*

*Muut: (nyökyttelyä)*

*Ope 2: aivan.. naru*

*Ope 1: naru ja köysiä ja ja renkaita (näyttää käsillä) ja tämmöstä niinkun*

*Ope 2: mm-m*

*Ope 1: taikka lintujen elämää... vähän ylailmoissa kiikkua (katsoo ope 3:a)*

*Ope 2: mm-m kyllä*

*Ope 1: tai sit jumppia.. meil on nyt luujumppaa ja kaikkee tämmöstä*

*Ope 2: mm-m aivan*

*Ope 1: hyppimist ja pomppimist koko syksy (nauraa, katsoo ope 5:ttä)*

-----

*Ope 2: mut et seki voi olla siis joskus vois olla sitte me voitas keksii jotain tämmöst  
kiertopistettä tyyppist hommaa*

*Ope 1: nii kyllä joo*

*Ope 2: esimerkiks*

*Ope 1: joo*

*Ope 2: et oliski niinku tavallaan niinku paikkoja, josson kerrotaan erilaisia asioita ja  
lapset tutustus*

*Ope 1: mm mm*

*Ope 2: niihin ja*

*Ope 1: [mm]*

*Ope 2: sit vaikka olis koonti lopuks*

*Ope 1: mm*

Esimerkki kuvaa sisällöllisen kehyksen puheelle ominaista joustavassa esi- ja alkuopetuksessa tapahtuvan toiminnan määrittymistä sisältöjen keksimisestä ja valitsemisena. Tämän kehyksen puheelle oli tyypillistä, että sisältöaiheita lueteltiin, käytiin läpi ja ehdotettiin erilaisia vaihtoehtoja. Esimerkissä puhujat nostavat yhteiseen käsittelyyn aiheita ("liikuntajuttu", "naru, köysiä ja renkaita", "luujumppaa", "kiertopistettä tyyppistä", "kerrotaan erilaisia asioita..", "koonti lopuks") joustavan esi- ja alkuopetuksen tunneille yhteisesti hyväksyttäviksi. Katkelmissa opet 1 ja 2 tuovat esiin aihe-ehdotuksia ilmaisujen "mä ihan ideoin ja mietin.." ja "me voitas keksii", "esimerkiks" ja "olis-ki", joiden kautta tilanne näyttäytyy aiheiden keksimistilanteena. Esimerkistä havaitaan, kuinka

aihe-ehdotuksia voidaan tuoda julki konditionaalimuotoisten verbien avulla ("voitas ottaa", "vois olla", "me voitais", "oliskin") ja käyttämällä erilaisista vaihtoehtoista kertovia sanoja ("tämäkin", "taikka", "jotakin", "tämmöstä", "sekin", "vaikka"). Aihe-ehdotusten esittäminen luettelomaisena vaihtoehtojen joukkona tuottaa tilanteeseen ajatuksen valikoimisesta eri vaihtoehtoista. Näin syntyy keskustelijoiden suuntautuminen toimintaan sisältöjen keksimisen ja valikoimisen kautta. Esimerkki kertoo, että kasvattajilla on jaettu ymmärrys siitä, että he ovat tilanteessa suunnittelemassa lapsille toimintaa ja määräävät missä, milloin ja miten toiminta tapahtuu, joten keskustelussa heidän roolinsa määrittäytyi toiminnan tuottajiksi.

Sisällöllisessä kehyksessä erilaiset oppikirjojen tehtäväideat synnyttivät ja pitivät yllä keskustelijoiden intentiota sisällön suunnitteluun ja olivat näin keskeisessä asemassa kehyksen rakentumisessa. Oppikirjat ja tehtäväideoita sisältävät paperit olivat lähes koko ajan mukana keskustelutilanteessa ja niitä käytettiin ohjaamaan ja tukemaan sisällöllistä keskustelua. Käytännössä oppimateriaalin ohjaava vaikutus tuli ilmi siten, että joku keskustelijoista luki muutaman rivin kirjan tekstiä, mikä toimi virittäjänä siihen, että keskustelijat alkoivat pohtia erilaisia toimintaideoita luettuun liittyen ja näin syntyi yhteinen suuntautuminen sisällölliseen kehykseen, tai siten, että kirjasta luettiin tehtäväideoita keskustelijoiden omien ideoiden "sekaan" rikastamaan suunnittelua, mikä osaltaan piti yllä kehystä. Oppimateriaaliteksti siis kannatteli tämän kehyksen puhetta monissa kohdin.

Esimerkki 2.

*Ope 2: (lukee kirjasta) "tutustutaan ensin soittimiin ja siihen, miten ääni syntyy" meilähän on siinä musiikkiluokka vieressä tuolla salissa nii vois ottaa sieltä ihan noita soittimiakin ja kuunnellaan, minkälaista ääntä tulee niistä ja*

*Ope 1: mm*

*Ope 2: miten kropasta saa erilaisia ääniä.. rapsutusta ja*

*Ope 3: mm!*

-----

*Ope 1: hei mä mietin, et oisko jotakin semmost tota niin olemassa semmosta tarinaa tai satua tai jotain semmost*

*Ope 5: mm*

*Ope 1: mikä liittys niinku, ku täs on tämmönen että (lukee kirjasta) "valitse kuvasta yksi eläin, mieti, miten se viettää talvensa, piirrä tai kirjoita" niin sit vois olla vaikka ihan semmonen piirustustehtäväkin*

*Ope 5: mm*

*Ope 1: tavallaan piirtäminen siitä, minkä valitsee*

*Ope 2: mm-m*

Kirjan ja oppimateriaalitekstin merkityksestä keskustelijoille kertoivat ne tilanteet, joissa epävarmassa, suuntaansa etsivässä keskustelun vaiheessa voitiin tukeutua kirjaan ja saada sieltä uusia ideoita ja näin varmempia eväitä jatkaa keskustelua.

Esimerkki 3.

*Ope 2: joo mitäs tota nii*

*Ope 1: vesi.. teema*

*Ope 2: mitäs vesijuttuja tääl (katsoo kirjaa) nyt sitten olis vedestä..*

*Ope 1: (katsoo kirjaa) täs on vähä niinku liukenemisesta ja..*

*Ope 2: joo?*

*Ideoiva puhe* oli kielenkäyttöä sisällöllisessä kehyksessä, jossa yhteinen ideointi ja toiminnan mahdollisuudet saivat erityisen painoarvon. Kuten aiemmin tuotiin esiin, sisällöllisessä kehyksessä tapahtui aihe-ehdotusten keksimistä ja valikointia, minkä voi myös nähdä eräänlaisena ideointina, mutta ideoiva puhe oli muutaman erityispiirteensä vuoksi erotettavissa myös omaksi puheen tavakseen.

Ideoivassa puheessa joustava esi- ja alkuopetus näyttäytyi yhteistoimintana, jonka tarkoituksena oli toimia kasvattajien erilaisten ideoiden toteuttamisen mahdollistajana. Taustalla puheen resursseina vaikutti kasvattajien jaettu ymmärrys siitä, että joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminta oli täynnä erilaisia mahdollisuuksia, jotka vain ns. odottivat toteuttajaansa. Tätä jaettua ymmärrystä nimettiin tutkimuksessa *mahdollisuuksien diskurssiksi*.

Mahdollisuuksien diskurssin kautta keskustelijat orientoituivat uusien ideoiden tuottamiseen juuri ilmaisematta käytännön rajoituksia. Puheelle olivat tyypillisiä tunnepitoiset innostuksen ilmaisut ja yhteishenki, joka ilmeni tekemisen kohdistumisena ”meihin”. Kasvattajille tuotettiin paitsi toiminnan suunnittelijoiden myös siihen osallistuvien rooli yhdessä lasten kanssa. Lapsia itseään ei toimijoina kuitenkaan varsinaisesti mainittu.

#### Esimerkki 4.

*Ope 2: sit me mietittiin, et se vesi jatkuis tavallaan tällä rantateemalla.. kun meil on nyt toi (vesialueen nimi) tossa nii me voidaan*  
*Ope 1: joo joo*  
*Ope 2: tohon (vesialueen nimi) rantaan, toki voidaan mennä isommanki veden ääreen*  
*Ope 1: mm-m*  
*Ope 2: sekään ei oo kovin kaukana*  
*Ope 1: mut keväällähän voi tehdä vaikka jotain retkiäkin sinne*  
*Ope 2: joo kyllä.. mennä ihan vaikka käpöteltäs vanhan koulun rantaan*  
*Ope 1: joo-o*  
*Ope 2: jos halua mennä sinne kattoo.. onhan meillä tos toi koskiki.. et meil on oikeestaan aika monta monenlaisia vesiympäristöjä*  
*Ope 1. vesijuttuja*  
*Muut: (nyökyttelyä)*  
*Ope 2: tässä lähellä*  
*Ope 1: joo tos on toi koski ja sitte on toi tuolla (huitoo eri suuntiin)*  
*Ope 2: aivan.. sekin joo et on niinku*  
*Ope 1: kaks erityyppistä koskee*

Esimerkki 4 osoittaa, kuinka keskustelijat tuottavat joustavan esi- ja alkuopetuksen mahdollisuuksien diskurssin kautta. Äänessä olevat opet 1 ja 2 käyvät läpi, kuinka monenlaisia vaihtoehtoja koulun ja päiväkodin lähiympäristö tarjoaa vesiteemaan liittyvän toiminnan toteuttamiselle. Toiminnan mahdollisuuksia tuodaan esiin sellaisten ilmausten avulla kuin ”toki voidaan mennä” ja ”voi tehdä”, ”sekään ei oo..kaukana” ja ”tässä lähellä”, ”keväällähän voi..” ja ”onhan meillä”. Ilmaisut korostavat mahdollisuuksien lisäksi myös niiden toteuttamisen helppoutta, mikä luo innostavaa ilmapiiriä tilanteeseen. Puheessa käytetään runsaasti me-ilmauksia, mikä viestii yhteisyydestä kaikkiin toimintaan osallistuvien kesken.

Ideoivalle puheelle oli tyypillistä, että useampi keskustelussa läsnä oleva osallistui ideointiin vastaamalla toisen ideaan ehdottamalla lisäideaa tai rikastamalla aiempaa. Kielenkäytön avulla syntyi vaikutelma mahdollisuuksien runsaudesta ja kaikkien aktiivisesta osallistumisesta ja innosta toimintaa kohtaan. Näin ideointi tuotettiin vahvasti yhteisenä toimintana, mikä erotti ideoivan puheen muusta sisällöllisessä kehyksessä tapahtuvasta sisällön keksimisestä ja valikoinnista, mikä monin paikoin näyttäytyi vähemmän vastavuoroisena yhden puhujan ehdottaessa toimintaa ja muiden myönnellessä neutraalisti.

Esimerkki 5.

*Ope 1: tän tyyppisii leikkejä nii vois ottaa siis sadun*  
*Ope 2: siinähan vois otta jonku sadusta alkuun taas ja*  
*Ope 1: joo*  
*Ope 2: sitte lähtee tota niinku liikkeelle*  
*Ope 3: mistä kettu sai valkoisen häntänsä.. eks se oo*  
*Ope 1: juu näitä joo se on tää ku se meni kalastaa juustoa ja emäntä heitti piimäk-*  
*nisterilla perään ja jäi hännänpäähän ja*  
*Ope 2: mm mm*  
*Ope 1: sitte täähän on kans loistava tää kettu ja kalastaja, mitä me, mä oon menny*  
*yleensä*  
*Ope 3: joo*  
*Ope 1: draamaleikkinä että että on tota niin on yks kettu ja yks on isäntä ja yks on*  
*hevonen ja sit se menee ja sitte kaikki muut on*  
*Ope 5: joo*

Ideoivalle puheelle oli lisäksi tyypillistä, että kasvattajat saattoivat ilmaista ideaa kohtaan innostusta paitsi sanoin myös elein ja perustelivat idean hyvyyttä muille omilla positiivisilla tunteillaan.

Esimerkki 6.

*Ope 2: se vois olla tosiaan, että käyttäs huopaa sais semmosen pehmeen (pyörittelee*  
*käsiä vatsansa ympärillä) sille valkosen ("lässyttävällä" äänellä)*  
*(Muut naurahtavat.)*  
*Ope 2: masun ja.. et se ois semmonen ihana jo pidelläki*  
*Ope 1: joo*  
*Ope 2: hännät ja kaikki niinku (näyttää käsillä) se muoto ois niinku oravan muotonen*  
*ja sitte*  
*Ope 1: jo joo*  
*Ope 2: mm*

Ennen katkelmaa ope 2 on ehdottanut orava-aiheen käsittelyä huovasta valmistettavan oravakirjan avulla. Esimerkissä hän perustelee ideaansa tunnepitoisilla ilmauksilla ja eleillä ("semmosen pehmeen", "sille valkosen", "masun", "..semmonen ihana..pidelläki", käsien pyörittely vatsalla, "lässyttävä" ääni), joilla viestii innostuneisuudestaan ideaa kohtaan. Muut vastaavat naurahtelulla, joka rohkaisee puhujaa jatkamaan, ja myöhemmin myöntävillä sanoilla, mikä viestii myötämielisyydestä idealle. Näin keskusteluun rakentuu yhteinen ymmärrys siitä, että ideat on mahdollista hyväksyä kasvattajien omien tunteiden perusteella.

Seuraavassa esimerkissä keskustelu jatkuu aiheen parissa, jolloin tulee esiin käytännön rajoituksia ideaa kohtaan.

Esimerkki 7.

*Ope 2: jatkaa.. pakko ehkä jatkaa sitte, mut must se ois ainaki ajatuksena kauheen kiva*

*Ope 1: [se on aika ihana joo]... vai tota nii orava mietin, et sit oli pupu pupukin tuossa että*

*Ope 2: mm.. sittehän me voidaan tehdä, että me otetaan nää molemmat*

*Ope 1: niih*

Ensimmäisessä kommentissaan ope 2 myöntää idean rajoitukset, mutta kiiruhtaa puolustamaan asiaa edelleen omilla positiivisilla tunteillaan. Ilmaus ”must se ois ainaki..” viestii varovaisuudesta. Puhuja korostaa omaa persoonaansa idean takana olijana, jolloin hän tuottaa samalla mahdollisuuden, etteivät muut ehkä ajattelekaan ideasta samalla tavalla. Ope 1 pyrkii vaalimaan yhteisymmärrystä kehumalla ope 2:n ideaa sovittaen sanastonsa ope 2 kommentin mukaiseksi (”kauheen kiva”, ”aika ihana joo”). Esimerkki kertoo myös, kuinka ideat saattoivat rikastua yhteisessä käsittelyssä. Ope 1 ehdottaa pupua aiheeksi, johon ope 2 vastaa ehdotuksella ottaa mukaan molemmat aiheet. Näin toiminnan tuomat mahdollisuudet korostuvat, mikä osaltaan tuottaa joustavan esi- ja alkuopetuksen mahdollisuuksien kautta rakentuvana toimintana.

*Kontrolloivassa puheessa* kasvattajat suunnittelivat sisältöä määrittelemällä etukäteen, kuinka toiminta toteutushetkellä erityisesti lasten osalta tulee tapahtumaan. Näin he pyrkivät puheessa ikään kuin kontrolloimaan ja hallitsemaan tulevia tapahtumia. Tätä nimitetään tutkimuksessa *hallinnan diskurssiksi*.

Kontrolloivassa puheessa joustava esi- ja alkuopetus näyttäytyi aikuisten lapsille suunnittelemana toimintana, jossa aikuiset ohjeistivat toiminnan kulun ja lapset tulivat tekemään asiat suunnitellusti. Tilanne ja lapset olivat siis aikuisten hallinnassa. Kontrolloiva puhe oli ideoivaa puhetta käytännöllisempää, toteutui enemmän rajoitteiden kuin mahdollisuuksien kautta ja siinä, toisin kuin ideoivassa puheessa, toiminnan käytännön toteuttajia olivat lapset eivätkä ”me” yleisesti. Kun ideoivassa puheessa kasvattajat olivat itse sisällä suunnittelemassaan toiminnassa yhdessä lasten kanssa, astuivat he kontrolloivassa puheessa ulos toiminnasta, ohjeistajien ja toiminnan hallitsijoiden rooliin, jotka olivat aktiivisia, mutta eivät osallistuvia. Tästä roolista käsin keskustelijat tuottivat lapsen passiivisena toiminnan kohteena.

#### Esimerkki 8.

*Ope 1: joo?*

*Ope 2: esittelee ne vois soittaa ja sit ne vois itse asiassa kuunnella jo siinä siinä harjo-  
telle tai niinku perehtyessään tähän omaan lintuunsa niinku et miltä se kuulostaa sen  
linnun laulu, et pistetään sitä vaikka sillain kiertää että*

*Ope 1: joo*

*Ope 2: joka ryhmä voi hakee sieltä sen omansa ja kuulostella, et miltäs se kuulostaa-  
kaan, minkälainen on punatulkun kujerrus ja*

Esimerkin keskustelu käsittelee toimintaideaa, jossa lapset tutustuvat yhteen lintulajiin ja etsivät siitä tietoa. Esimerkistä voi huomata, kuinka puhujat kontrolloivat tulevaa tilannetta ja lasten toimintaa ennakkoon tarkasti. Ilmaukset ”ne vois soittaa”, ”ne vois..kuunnella” ja ”ryhmä voi hakee.. ja kuulostella” sekä se, että tilannetta ylipäätään kuvaillaan melko yksityiskohtaisesti, kertovat siitä, että lasten tekemiset ja liikkumiset tilanteessa mietitään etukäteen. Tämä ennakoiva kontrollointi tuottaa oletuksen, että lapset tulevat toimimaan tilanteessa suunnitellulla tavalla, ja asetelman, jossa toiminnan suunnittelijoilla on valtaa toiminnan tekijöihin nähden. Myös ope 2:n ilmaus ”pistetään sitä..sillain kiertää..” kertoo kasvattajien roolista toiminnan hallitsijoina ja käynnistäjinä, koska heillä on mahdollisuus ja valtaa ”pistää” jotain tapahtumaan.

#### Esimerkki 9.

*Ope 2: joo joo.. niin o.. että lukis sen tekstin ja sit siinä vois olla vaikka joku kysymys  
esimerkiks, minkä ne vois lukee ja*

*Ope 1: joo?*

*Ope 2: et ne vois vähän pohtii sit siinä*

*Ope 5: joo*

Esimerkissä 9 sanavalinnat ”lukis sen..”, ”ne vois lukee” ja ”ne vois vähän pohtii” kertovat oletuksesta, että aikuinen asettaa lapsille tehtävät ja toiminnot, jotka he tulevat tekemään. Lapselle tuotetaan passiivinen rooli.

## 7.2 Pedagoginen kehys

Pedagogisen kehyksen puheessa keskustelijoiden intentioksi muodostui joustavan esi- ja alkuope-  
tustoiminnan pedagoginen tarkastelu. Puhe käsitteli toiminnan sisältöä kuten sisällöllisessäkin  
kehyksessä, mutta keskustelijat eivät ainoastaan suunnitelleet sisältöä ja kehitelleet uusia toimin-  
taideoita, vaan he pohtivat lisäksi suunnitelmiensa pedagogista merkitystä ja peilasivat yksittäisiä



toimintaideoita kasvatusteoreettiseen taustaan. Pedagogisen kehyksen puheessa joustava esi- ja alkuopetus tuotettiin hyvän kasvatuksen toteuttamisen välineenä ja pedagogisesti merkityksellisenä toimintana. Keskustelijat positioivat itsensä ensisijaisesti opettajiksi, joiden tehtävä oli ohjata lapsia tietynlaiseen ajatteluun ja tärkeiden asioiden omaksumiseen.

Pedagogisen kehyksen puheessa keskustelu sai kasvatuserityyntyneen sävyn keskustelijoiden ilmaistessa pohdintaa siitä, mikä merkitys tietyillä sisällöillä opetuksessa oli eli miksi juuri jokin sisältö kasvattajien mielestä edesauttoi parhaiten lasten oppimista ja kuinka sisältö sopi kyseessä oleville lapsille.

Esimerkki 10.

*Ope 1: joo mä aattelin, et vois olla joku tämmönen.. tämmönen tota tarina taikka satu tai joku semmonen kin.. (vaimeasti ope 3:lle) kuuntelua harjotella ja*

*Ope 3: mm-m*

*Ope 1: omaa mielikuvitusta*

*Ope 2: joo*

Esimerkissä kasvattajat arvioivat suunnittelemansa toiminnan kasvatuksellisia hyötyjä. Pedagogisuus keskusteluun syntyy ope 1 ensimmäisessä puheenvuorossa hänen tuodessaan esiin, kuinka sadun tai tarinan käsittelyllä voidaan edesauttaa kuuntelutaitojen oppimista. Näin ope 1:n kommentti virittää keskustelijat ns. kasvatukselliselle taajuudelle ja keskusteluun voi rakentua pedagoginen kehys. Ope 3:n myöntävä kommentti ope 1:n puheenvuoroon on tässä keskeinen, sillä sen myötä ope 1 jatkaa asian pedagogista käsittelyä. Kehystä ei rakentuisi, jos ope 1 esimerkiksi tyytyisi ainoastaan luettelemaan sisältöideoita tai ope 3 vaikkapa vastaisi ope 1:n kommenttiin jollakin uudella sisältöidealla, mistä voisi vastaavasti seurata sisällöllisen kehyksen rakentuminen keskusteluun. Ope 1:n ensimmäinen ja toinen kommentti viestivät kuitenkin varovaisuudesta, jonka avulla puhuja tunnustelee, suuntautuvatko muut samaan kehykseen vai alkavatko keskustella jotenkin toisin. Näin puhuja välttää mahdollisia eri ”keskustelutaajuuksille” asettumisesta seuraavia erimielisyyksiä ja ylläpitää yhteisymmärrystä tilanteeseen osallistuvien kesken. Keskustelun ”kulttuuriset tanssit” (ks. Suoninen 1999, 114 – 116) ja kasvotyön tekeminen (ks. Goffman 2005) nousevat näin keskeisiksi kielellisen toiminnan muokkaajiksi.

Katkelman viimeinen, ope 2:n myöntävä kommentti vahvistaa osallistujien yhteistä ymmärrystä keskustelun tavasta (eli kehyksestä) ja seuraavassa keskustelu jatkuu aiempaa vahvemmin pedagogisessa hengessä.

## Esimerkki 11.

*Ope 1: et jos me tota niin niin ihan oikeesti mennään salissa niinkun tämmösii leikkejä horrosleikkejä ja aurinkoo ja kylmää ja pakkasta*

*Ope 3: aivan*

*Ope 1: nii se ois sit niinku toiminnallisempaa nii se vois olla sit tämmönen.. et jos on pelkkää vaan niinku sitte tavallaan luetteloo, et ketä nukkuu talviunta ja ketä on horoksessa*

*Ope 2: mm aivan*

Ilmaus ”toiminnallisempaa” on keskeinen pedagogisen kehyksen ylläpidossa. Ope 1 kuvailee ensin toiminnan sisältöä ja toisessa puheenvuorossa antaa kertomilleen asioille yhteisen nimittäjän, toiminnallisuuden. Käsitteen merkittävydestä tilanteessa kertovat seuraavat seikat: Ope 1 asettaa puheenvuorossaan toiminnallisuuden tavoitteen asemaan, mikä tulee esiin konditionaalin käytössä (”se ois” ja ”se vois olla”) eli puhuja ilmaisee toiveen, että asia olisi jotenkin. Tavoitteeksi asettaminen sen esittämiskontekstissaan taas rakentaa kuvaa siitä, että toiminnallisuus pitää sisällään jotain kasvatuksellista tietoa, jonka perustella se voidaan asettaa tavoitteeksi. Puhuja tuottaa toiminnallisuuden positiivisena asiana komparatiivin käytöllä (”toiminnallisempaa”), jonka avulla hän vertaa toiminnallista opetustapaa luettelon avulla tapahtuvaan opettamiseen. Ilmaisun ”pelkkää.. luetteloo” tuottaa luetteloinnin vähemmän tavoiteltavana opetustapana. Näiden seikkojen myötä toiminnallisuus rakentuu positiiviseksi asiaksi sisällön pedagogisen luonteen arvioinnissa.

Pedagogisen kehyksen rakentumisen kannalta on huomionarvoista, että ope 1 esittää toiminnallisuuden itsestään selvästi tavoiteltavana eikä käsite vaadi käytölleen oikeutusta tai selityksiä, mistä seuraa, että toiminnallisuudelle rakentuu merkitys pedagogisessa mielessä yhteisesti hyväksyttynä ja sitä kautta ”kaikille tuttua”. Muut keskustelijat vastaavasti hyväksyvät käsitteen käytön joko ääneen ilmaistulla myöntämisellä (ope 2) tai äänettömällä kieltämättä tai kyseenalaistamatta jättämisellä. Toiminnallisuus siis tuotetaan tilanteen kielenkäytössä asiana, johon liittyy yhteisesti hyväksyttyä kasvatuksellista ymmärrystä.

Seuraavassa esimerkissä keskustelijat arvioivat ope 2:n aiemmin toteuttaman joustavan esi- ja alkuopetustoiminnan kasvatuksellista merkitystä. Ennen katkelmaa ope 2 on kertonut, mitä toiminta piti sisällään, ja tämän jälkeen ope 1 avaa mahdollisuuden pedagogisen kehyksen rakentumiselle, jossa avainasiana toimii sanapari ”eettinen näkökulma”.

## Esimerkki 12.

*Ope 1: ihana et siinä oli tämmönen eettinenki näkökulma oli täs mukana*

*Ope 2: joo- joo-o*

*Ope 1: niinku pitääki täs mejän jutus olla et*

*Ope 5: joo*

*Ope 1: (naurahtelee) et sitä syötetään ain sopivissa sopivissa tilanteissa*

*Ope 2: nii nii joo ettei tarvii olla iso ja mahtava et pienelläkin on oma voimansa*

Ope 1:n ensimmäisen kommentin myötä keskustelu saa pedagogisen sävyn ja keskustelijat ryhtyvät keskustelemaan asiasta eettisen kasvatuksen näkökulmasta. Tämä tulee esiin siten, että ope 2 ilmaisee vastauskommentillaan orientoitumisensa samaan kehykseen ja mahdollistaa näin kehyksen olemassa olon. Ope 2 kommentin innoittamana ope 1 jatkaa kehyksen ylläpitoa eli toiminnan sisällön pedagogista tarkastelua. Kehystä ylläpitää edelleen ope 5 myöntävällä kommentillaan, jonka kannustamana ope 1 edelleen jatkaa. Ope 2 avaa vielä viimeisessä kommentissaan keskustelun avainkäsitettä, mikä ylläpitää kehystä ja luo vielä edellytyksiä keskustelun jatkumiselle.

Pedagogisen kehyksen puheessa, kuten muissakin kehyksissä, hyödynnettiin erilaisia diskursseja puheen resursseina. Esimerkin 12 kielenkäyttö tuottaa merkityksen, jonka mukaan kasvattajien keskuudessa on yleisesti hyväksyttyä ja toivottavaa toteuttaa eettisesti kestävää kasvatusta. Eettisyyden ”ihanuuden” korostus ensimmäisessä puheenvuorossa sekä sanavalinnat ”pitääki” ja ”syötetään” kertovat siitä, että puhuja hyödyntää diskurssia eli jaettua ymmärrystä siitä, että kasvatuksessa on hyvä olla mukana eettistä otetta, sekä siitä, kuinka eettiset asiat eivät välttämättä ole opetuksessa itsestään selviä, koska niitä täytyy erikseen korostaa. Huomionarvoista on myös, että ope 2 viimeisellä kommentillaan määrittelee sen, mitä ko. keskustelussa ylipäätään ymmärretään eettisellä näkökulmalla, joka on monitulkintainen asia. Näin ope 2 pyrkii vahvistamaan keskustelijoiden välistä yhteisymmärrystä.

Pedagogisen kehyksen puheessa keskustelujen pedagoginen intentio tuli esiin erilaisilla pedagogisesta ajattelusta kertovilla sanoilla, joita nimitetään tässä *pedagogisiksi vinkeiksi*. Vinkki toimi keskustelijoiden yhteisesti tunnistamana ilmauksena keskustelun pedagogisuudesta. Pedagoginen vinkki kokosi ja kiteytti käsitellyt sisällöt jonkin pedagogisen käsitteen alle ja toi näin yhteiseen tietoisuuteen sen ammatillisen tietovarannon, jolla keskustelua käytiin. Usein vinkkeinä toimivat kasvatusalalla yleisesti tunnetut kasvatukselliset käsitteet, joihin liittyy kasvatustieteen osaamista ja tietämystä, ja jotka näin yhdistävät ammattikasvattajia. Vinkkeinä saattoivat toimia mm. sellaiset sanat kuin ”toiminnallisuus”, ”vuorovaikutus” tai ”kielellisyys”. Vinkit olivat julkitulevia osoituksia

pedagogisesta ajattelusta, ammattilaissanastoa, jotka tuotettiin tuttuina kasvatusalan ihmisille ja jotka toimivat ilman selityksiä. Pedagogisten vinkkien käyttö nähtiin puheen resurssina toimineeksi jaetuksi ymmärrykseksi pedagogisessa kehyksessä. Tätä jaettua ymmärrystä nimitetään tutkimuksessa *pedagogisen ammatillisuuden diskurssiksi*.

Pedagogiset vinkit esiintyivät puheessa usein katkeavassa lauseessa ja puhuja käytti varsinaisen pedagogisen käsitteen ympärillä erilaisia korostussanoja. Analyysin alkuvaiheessa tulkittiin, että lauseen katkeaminen ja korostuksien käyttö pedagogisten ilmausten kohdalla kertoi puhujan suhtautuvan vaatimattomasti, jopa häpeillen pedagogisen otteen näkymiseen keskustelussa. Tämä aiheutti kummastusta, koska kyseessä on ammattikasvattajista koostuva ryhmä, jonka voisi olettaa käyttävän käsitteitä luonnollisena osana keskustelua.

Pedagogisia käsitteitä sisältäviä keskustelukatkelmia ryhdyttiin tutkimaan tarkemmin ja kävi ilmi, että vaatimattomuudelta vaikuttavat puheen piirteet (katkeavat lauseet, epäröivät korostussanat) liittyivätkin siihen, että käsitteisiin sitoutui paljon sosiaalisesti jaettua tietämystä. Havaittiin, että pedagogista käsitettä käyttäessään puhuja ”vinkkasi” muille keskustelijoille kaikkien yhteisesti jakamasta pedagogisesta tietovarannosta eikä siksi selittänyt käsitteisiin liittyviä asioita tarkasti, vaan tuotti oletuksen, jonka mukaan muutkin keskustelijat hyödyntävät samaa tietovarantoa kielenkäytön resurssina. Samalla muut vahvistivat tuota oletusta myöntelemällä ja sillä, että jatkoivat keskustelua pedagogisesta näkökulmasta vinkin virittämästä aiheesta, mikä taas rakensi sosiaalista ymmärrystä vinkin merkityksestä. Korostussanoja puhuja tarvitsi siihen, että hän viestitti käsitteen tärkeydestä ja etsi oikeaa sanaa vinkatakseen oikeasta tietovarannosta. Vinkin sosiaalisesta luonteesta kertoi se, ettei vinkin etsijän tarvinnut välttämättä itse löytää oikeaa sanaa, vaan joku toinen keskustelija saattoi sanoa vinkin ääneen havaittuaan toisen etsivän sitä. Vinkkeinä toimivat sanat on seuraavissa esimerkeissä tummennettu.

Esimerkki 13.

*Ope 2: (katsoo kirjaa) tääläki on ihan hauska tämmönen eläinleikki sitte.. ei niin ehkä nyt niin liikun ei niin **liikunnallinen**, mutta tätä just tätä **kertomista**, mikä niinku monelle lapselle tekis hyvää, että.. tääl on tämmönen että..ää..(lukee kirjasta kuvauksen tehtävästä) eli niin tätä tämmöstä **suullista** niinku*

*Ope 1: mm*

Esimerkissä 13 sanat ”liikunnallinen”, ”kertomista” ja ”suullista” toimivat pedagogisina vinkkeinä, joita puhuja korostaa sanoilla ”ei niin ehkä nyt niin”, ”tätä just tätä” ja ”niin tätä tämmöstä - niinku”. Voidaan ajatella, että korostukset tekevät asiasta tärkeän keskustelussa, koska puhuja käyttää niiden sanomiseen paljon aikaa ja vaivaa verrattuna muihin sanoihin. Suoninen (1999, 120) toteaa, että mitä enemmän epärointiä asian sanomiseen liittyy, sitä tärkeämpi se on.

Esimerkki 14.

*Ope 2: nyt me voitas tässä kokeilla tavallaan sellasta, et niil ois nyt siellä ryhmän sisällä joku oma rooli.. koska nyt täs kää nyt et et otettas sitä **yhteistoiminnallista***

*Ope 1: nih*

*Ope 2: ja sitä niinku tavallaan tätä*

*Ope 5: mm*

*Ope 2: lions questin ideaa siihen mukaan*

*Ope 5: joo*

Oheisessa esimerkissä keskustelijat suunnittelevat lintuja käsittelevää sisältöä joustavan esi- ja alkuopetuksen tunneille. Sana ”yhteistoiminnallista” toimii pedagogisena vinkkinä. Yhteistoiminnallisuus on pedagogisessa keskustelussa usein käytetty käsite ja siksi tuttu monelle ammattikasvattajalle. Lisänä vinkkiä käyttävä ope 2 liittyy käsitteeseen myös sanan ”lions quest”, joka on kasvattajapiireissä yleisesti tunnettu sosiaalisten taitojen toiminnallinen opetuskokonaisuus.

Esimerkistä 14 voi huomata, kuinka pedagogisen vinkin avulla keskustelu muotoutuu pedagogiseksi osallistujien alkaessa arvioida ja pohtia yhteistoiminnallisten työskentelytapojen merkitystä ja hyödyntämistä käsiteltävään sisältöön. Esimerkin alussa puhutaan ryhmien koosta, jonka myötä keskustelu voisi edetä moneen mahdolliseen suuntaan, kuten vaikkapa tarkempaan pohtimiseen siitä, kuinka monta jäsentä ryhmässä voisi olla. Ope 2 virittää kuitenkin sanavalinnallaan keskustelun pedagogiseksi, minkä muut hyväksyvät, jolloin keskustelu voi rakentua pedagogiseen kehykseen. Osallistujat positioivat itsensä ensisijaisesti opettajiksi, jotka suunnittelemallaan toiminnalla ohjaavat lapsia ”oikeanlaiseen” ja hyvänä pidettyyn käyttäytymiseen, joka tässä tapauksessa on tasapuolinen osallistuminen ryhmässä. On hyvä huomata, että vaikka edellisessä katkelmassa ope 5:n puheenvuorot ovat lyhyitä myöntymisen ilmauksia ja ope 3 ei sano mitään, osallistuvat he yhtä lailla keskusteluun ja mahdollistavat näin pedagogisen kehyksen rakentumisen. Jos opet 3 ja 5 esittäisivät kielteisiä kommentteja tai alkaisivat puhua esimerkiksi toiminnan toteutuksen aikataulusta, ko. kehystä ei välttämättä tähän kohtaan rakentuisi tai kehys vaihtuisi toiseen kehykseen.

Seuraavasta esimerkistä voi huomata, kuinka keskustelijat tarvitsivat yhteisiä vinkkejä pitämään yllä pedagogista intentiota.

Esimerkki 15.

*Ope 2: joo.. et jos vaikka jos tää oiski koska tää nyt on aika semmonen niinku*

*Ope 1: tää on aika semmonen **teoree** tai tämmönen*

*Ope 2: tää on aika tietyllä tavalla teoreettinen juttu, mut se että eikä niitten nyt ihan hirveesti sit täs vaihees täs tarvii.. mut se, et niille jää niinku joku mielikuva, ni mä aattelin, et sekin riittäis*

*Ope 1: että joillakin eläimillä on tapana tehdä tällaista joka talvi*

*Ope 2: nii aivan*

Keskustelijat ovat suunnitelleet sisältöä eläinten talvikäyttäytymisen opettamiseen. Ensimmäisessä kommentissa ope 2:n kesken jäävä lause viestii puhujan etsivän jotakin aiemmin käsiteltyjä asioita kokoavasti luonnehtivaa sanaa. Ope 1 huomaa tämän ja vastaa ope 2 tarpeeseen sanomalla sanan ”teoreettinen” alun, jonka ope 2 seuraavaksi täydentää. Lisäksi ope 2 ilmaisee epäilyksensä siitä, että toiminta on liiankin teoreettista lasten ikään nähden, mutta pitää samalla kiinni teoreettisuuden tärkeydestä tulevia vuosia ajatellen. Ope 1 taas osoittaa vastakommentillaan olevansa samaa mieltä, koska tuo esiin lisää perusteluja valitun toimintatavan hyödyllisyydestä asian opettamisessa. Ope 2 vastaa vielä tähän ilmaisemalla ymmärryksensä. Esimerkki osoittaa, kuinka pedagogisen vinkin avulla rakennetaan yhteneväistä pedagogista ajattelua ja lisätään näin yhteistä ammatillista ymmärrystä.

Esimerkki 16.

*Ope 2: koska sit*

*Ope 1: tää on ihan mielenkiintonen*

*Ope 2: joo*

*Ope 1: tai tämmönen kokeilu*

*Ope 2: joo niinku kiva kokeilla ja kattoo, et*

*Ope 5: se **ryhmätoiminnan**, et miten siinä..*

*Ope 2: joo ja yleensä niinku*

*Ope 5: (epäselvää) joo-o*

*Ope 2: kyllä nimenomaan se nähdä toi, et niinku ryhmätyö on taas oma juttunsa*

*Ope 5: joo.. joo*

*Ope 2: me vähän harjoteltiin tossa nyt ku me tehtiin luontokoulu tätä joka muuten on ihan makeen näkönen nyt tota saatiin ihan hyvännäkönen*

Esimerkissä 16 kasvattajat keskusteleivat ryhmätyöskentelystä ja ennen esimerkkikohtaa on puhuttu lasten erilaisten piirteiden sopivuudesta keskenään ryhmässä toimimiseen. Keskustelussa todetaan, että on mielenkiintoista kokeilla, kuinka lapset onnistuvat työskentelemään yhdessä erilaisine persoonallisuuksineen. Ope 5 kommentissa sana ”ryhmätoiminnan” toimii pedagogisena vinkkinä, jonka ope 2 hyväksyy myöntämällä ja hieman avaamalla ope 5:n lausetta osoittaen näin ymmärtävänsä, millaisesta pedagogisesta ilmiöstä puhutaan (ts. ryhmätyöskentelystä pedagogisena ilmiönä). Vinkin kokoavasta merkityksestä kertoo se, että ope 5:n viimeisen kommentin jälkeen asian käsittely pedagogisessa mielessä ei enää sillä erää jatku, vaan ope 2 alkaa kertoa aiemmin tapahtuneesta asiasta. Asian pedagoginen merkitys on siis todettu eikä tarvitse lisäkommentteja.

Vaikka vinkit usein ymmärrettiin ilman enempiä selityksiä, voi myös tapahtua, kuten esimerkissä 17, että yhden puhujan sanoessa vinkin, toinen saattoi alkaa täydentää, avata ja ns. käytännöllistää vinkkiä. Tämä kertoi vinkin sosiaalisesta luonteesta.

Esimerkki 17.

*Ope 5: joo*

*Ope 2: just niinku **vuorovaikutuksen** harjottelua*

*Ope 1: joo ja sitte se, että mitä sä sun kysymyksellä niinku*

*Ope 2: niin!*

*Ope 1: et mitä sä haluat saada*

Pedagogisen vinkin käyttöä saattoi esiintyä keskustelujen loppupuolella, jolloin vinkin avulla koottiin keskustelussa käsitellyt yksittäiset ja käytännönläheiset seikat laajemman käsitteen alle ja jotakin teoreettista taustaa vasten.

Esimerkki 18.

*Ope 5: joku leikki siinä*

*Ope 2: [aiva, joku pieni]*

*Ope 5: talveen liittyen ja sitten.. voi se olla vähä tommonenkin*

*Ope 2: kyllä, se on ihan totta*

*Ope 5: **tila-ankkurointia***

Aina keskusteluissa ei käytetty varsinaisia pedagogisia vinkkejä kehyksen rakentumisen tukena.

Pedagoginen kehys saattoi syntyä myös yleisen arkisanaston avulla.

Esimerkki 19.

*Ope 1: me voidaan lähtee sinne, me voidaan puhua näistä samoista asioista sielä*

*Opet 2 ja 3: joo!*

*Ope 4: mm*

*Ope 1: vaikka me ollaankin nyt tässä niinku oman pienen totaa metsämme ympärillä, mut siis se et laajentas sen maailmanlaajuseks niinku sielä ja ajatella, että hei*

*Ope 2: [joo]*

*Ope 1: että jossain muualla päin onki muuten toisellaista*

*Ope 2: mm!*

Oheinen katkelma on tilanteesta, jossa puhutaan metsäpäiväkodeista ja on syntynyt idea niiden toimintaperiaatteen mahdollisesta soveltamisesta joustavan esi- ja alkuopetuksen tunneilla. Ope 1 arvioi toisessa ja kolmannessa puheenvuorossaan metsässä tapahtuvan toiminnan hyötyä lasten ympäristötietoisuuden kannalta, ja rakentaa näin keskusteluun pedagogisen kehyksen, jonka muut hyväksyvät. Keskustelu on näin ollen enemmän avoin kasvatukselliselle puheelle ja ideoille kuin hetkeä aiemmin. Puheessa ei esiinny kuitenkaan erityisiä ammatillisia tai kasvatuksellisia käsitteitä.

### 7.3 Käytännöllinen kehys

Käytännöllisessä kehyksessä joustava esi- ja alkuopetus ymmärrettiin käytännön järjestelynä, toisin sanoen erilaisten toiminnan mahdollistavien puitteiden organisointina. Keskustelijat suuntautuivat siihen, kuinka opetustoiminta saataisiin järjestettyä ihmisten ja ryhmien, tilojen, aikataulujen ja työskentelyyn tarvittavien välineiden kannalta mahdollisimman sujuvaksi. Näin ollen tässä kehyksessä joustava esi- ja alkuopetustoiminta tuotettiin sarjana käytännöllisiä toimintoja ja tekoja, joiden tekemisellä mahdollistettiin toiminnan sisällön toteutus. Joustava esi- ja alkuopetustoiminta sai roolin organisoitavana kokonaisuutena ja kasvattajat sen organisaattoreina. Koska järjestettävät asiat olivat konkreettisia, vaativat varmoja vastauksia ja rajoittuivat yleensä aikaan ja instituutioiden velvoittaviin käytäntöihin, käytännöllisen kehyksen puheessa toiminta voi saada luonteen ratkaisuja etsivänä suorittamisena ja ”läpi viemisenä”. Lapselle määrittyi tämän kehyksen puheessa tyypillisesti passiivinen, järjestelyjen kohteen rooli.



Käytännöllisen kehyksen puheessa näkyivät instituutioiden vakiintuneet käytännöt. Toimintaa rajasivat puheessa niin lomat, ruokailut, väli- ja oppitunnit kuin myös välineiden ja tilojen käyttö. Keskustelijat jakoivat ymmärryksen, jonka mukaan instituution määrittelemää järjestystä noudatettiin toiminnassa. Myös Alasuutari ja Markström (2015, 519) tunnistavat tutkimuksessaan instituution sosiaalisen järjestyksen, joka ohjaa instituution toimintaa sääntöjen, normien ja rutiinien osalta. Tätä instituution käytäntöjen rajaavaa vaikutusta kielenkäytössä nimitetään tässä tutkimuksessa *instituutiojärjestyksen diskurssiksi*.

Käytännöllisen kehyksen puheessa tehtiin kysymyksiä ja ehdotuksia, mietittiin missä aikataulussa opetettavat aiheet käsitellään, käytiin läpi erilaisia tilavaihtoehtoja ja välineitä toiminnan toteutukseen sekä keskusteltiin lapsiryhmien koosta ja järjestäytymisestä valittuihin tiloihin. Tämä nimettiin *järjestelypuheeksi*.

Esimerkki 20.

*Ope 1: (ope 2:lle) se ois se kettu niinku aiheena sillon aamusta?*

*Ope 2: (miettii) joo.. joo joo*

*(Kaikki kirjoittavat kalentereihinsa.)*

*Ope 2: joo selvä*

Yllä olevan esimerkin keskustelu käsittelee kettu-aiheen aikataulullista sijoittumista. Ope 1:n ensimmäinen kommentti on kysyvä muistutus aiemmin puhutusta, jolla hän pyrkii varmistamaan, että kaikki ovat samassa käsityksessä siitä, milloin kettu-aihetta on tarkoitus käsitellä. Ope 1:n puheenvuoron myötä keskustelussa orientoidutaan käytännölliseen kehykseen. Se, että kukaan keskustelija ei tässä kohdin ryhdy miettimään aiheen kasvatuksellista merkitystä tai kehittelemään lisää aiheita, kertoo siitä, että keskustelijat ovat suuntautuneet samaan kehykseen. Kehystä ylläpitää myös kalenterien käyttö keskustelussa, mikä oli tyypillistä käytännöllisen kehyksen puheelle ja selkeästi orientoi aikataululliseen ajatteluun. Käytännöllistä kehystä pitivät yllä myös ääneen sanottu varmistelut( ”joo..joo joo” ja ”joo selvä”) asioiden tulevasta järjestymisestä.

Esimerkki 21.

*Ope 1: sitte se tulis sillon*

*Ope 2: sit se menee sillai, et me saadaa tää kokonaisuus käytyä läpi*

Esimerkki 21 kertoo, kuinka joustava esi- ja alkuopetustoiminta voitiin tuottaa suoriutumisena. Ope 2 viittaa viimeisessä puheenvuorossaan ilmauksella ”sit se menee sillai” kettu-aiheen ajallisen sijoittumisen sopivuuteen suhteessa muihin aiheisiin, mistä syntyy mielikuva asioiden järjestyksestä ja ”menemisestä” jotenkin. Tätä mielikuvaa vahvistaa ilmaus ”saadaan tää kokonaisuus käytyä läpi”, joka tuottaa toiminnan suoritettavana velvollisuutena. Kun toimijoina ovat ”me”, rakentuu kasvattajille rooli toiminnan organisoijina, jotka käytäntöjä (tässä tapauksessa aikatauluja) järjestelmällä saavat vaaditut asiat tehtyä.

Käytännöllinen kehys rakentui tyypillisesti tilanteisiin, jossa mietittiin, milloin suunnitellun aiheen käsittely aiottiin toteuttaa.

Esimerkki 22.

*Ope 2: mutta tota se oli se*  
*Ope 1: [sit olis tämä]*  
*Ope 2: sitte oli kaheskytäyheksäs päivä olis*  
*Ope 1: orava*  
*Ope 2: orava –teemalla*  
-----  
*Ope 1: horros ja talviuni on seuraava*  
*Ope 2: joo*  
*Ope 1: eli tuota*  
*Ope 2: eli se on sitte yheksästoista*

Katkelmien kaltaisissa tapauksissa käytännöllisen kehyksen puhe edelsi siirtymistä sisällölliseen kehykseen tai oli kahden eri sisällön suunnittelun välissä. Käytännöllinen kehys siis toimi tällöin siirtymäkeinona sisältöjen suunnittelun aloitukseen ja/tai sisällön vaihdokseen. Siihen orientoitumalla keskustelijat sovittivat suunniteltavan sisällön yhteiseen aikatauluun. Esimerkeissä keskustelijoiden jaettu ymmärrys kehyksestä näkyy siinä, että sisällölliseen kehykseen ei siirrytä ennen kuin aiheen ajallinen sijoittuminen on kaikille osallistujille selvä. Osallistujat siis tietävät, kuinka tilanteessa keskustellaan.

Toisessa käytännölliselle kehykselle tyypillisessä puhetilanteessa järjestettiin tilaa, joka sopi toiminnan toteutukseen parhaiten ja sitä, kuinka lapset tai lapsiryhmät järjestyivät valittuun tilaan.

Esimerkki 23.

*Ope 1: joo joo ihan ihan mietin sellasta, et esmes tos käytävällähän on tuntien aikana ihan hiljasta*

*Ope 2: aivan!*

*Ope 1: et tonne vois olla yks pari (näyttää kädellä)*

*Ope 2:mm*

*Ope 1: tähän käytävälle muutama pari*

*Ope 2: näihin pöytiin*

*Ope 3: aiva*

Esimerkissä 23 keskustelijat ensin valitsevat tilan ja sen jälkeen pohtivat, millaisia ryhmiä tilassa toimii ja kuinka ryhmät sijoittuvat tilaan. Lapsen passiivinen, kohteena olemisen rooli saattoi tulla esiin tämän kaltaisissa keskusteluissa. Aikuiset määrittelivät, millainen ryhmä tilassa toimi tai osoittivat puheessa lapsille tai lapsiryhmille paikat tilassa ja näin ryhmälle ja sitä kautta lapselle tuotettiin rooli tilan suhteen järjestettävänä kohteena.

Esimerkki 24.

*Ope 1: et mentäskö me ihan sitten niinku..(tauko)sitä kannattas varmaan vähän jji-kaa, koska me ei pystytä kuitenkaa sitte siihen kotaan ottaa koko eikä se oo ehkä välttämättä nii hedelmällistä, jos se iso porukka on*

*Ope 2: [mä melkein ajattelin], et pistäs porukka kahtia*

*Ope 1: nii, aivan*

-----

*Ope 1: ja osahan voi olla tietenki täällä yläkerrassaki ihan jo senki takii, että*

*Ope 2: joo*

*Ope 1: kolmenkymmenen kersan pyörittäminen tos yhes tilas voi olla vähän haasteellista*

Katkelmien kielelliset ilmaisut ”pistäs porukka kahtia” ja ”pyörittäminen” luovat mielikuvaa järjestämisestä ja siirtelystä, jossa puhujalla itsellään on hallitseva rooli. Lisäksi lapsesta käytettävä sana ”kersa”, alatyylinen ilmaus, viestii tilanteessa aikuisen vähemmän kunnioittavasta suhtautumisesta lapseen.

Tyypillistä käytännöllisen kehyksen puheelle oli myös joustavan esi- ja alkuopetustoiminnan tuottaminen kronologisena, ajallisesti toisiaan seuraavien tapahtumien kokonaisuutena, mistä seuraava esimerkki kertoo.

Esimerkki 25.

*Ope 1: sitte se yheksästoista? (katsoo ope 2:sta)*  
*Ope 2: sitte tota joo sit siin käy silleesti et tavallaan toi.. pitäskö meidän sitte*  
*Ope 1: katosku sitten on jo seuraava viikko on jo sitte hiihtoloma*  
*Ope 2: nii kato sit käy jo sillain et tää menee.. toisaalta tääkin ois aika hyvä kyllä et varmaan ihan mielellään otettais toi tai sit toinen vaihtoehto on että mennäänkö se sitten loman jälkeen tää horros ja talvi*  
*Ope 3: tuliko toi kettu yheksästoista päivä?*  
*Ope 2: ää joo se tuli yheksästoista päivä kato sit tuliski jo loma"*  
*Ope 3: joo*

Katkelma on keskustelusta, jossa suunnitellaan eläin- ja talviaiheiden käsittelyjärjestystä tulevana talvena. Keskustelun lomassa osallistujat selaavat ja kirjoittavat kalentereihinsa. Kehykseen suuntautuminen näkyy kalentereiden käytön lisäksi yhteisessä aikatauluihin liittyvässä sanastossa ja sitä kautta toiminnan sijoittamisena aikataulullisiin puitteisiin eräänlaiselle aikajanalle, jossa keskustelijat liikkuvat edestakaisin (yheksästoista – seuraava viikko, hiihtoloma – loman jälkeen – yheksästoista päivä --loma). Esimerkistä käy ilmi myös osallistujien tapa käytännölliseen kehykseen suuntautuessaan toistaa asioita ja varmistaa, että kaikki osallistujat tietävät, mitä on sovittu.

Järjestelypuheessa toimintaa rajasivat niin lomat, ruokailut, väli- ja oppitunnit kuin myös välineiden ja tilojen käyttö. Huomionarvoista on, että näihin käytäntöihin liittyvä puhe tapahtui pääosin koulumaailman sanastolla, vaikka keskusteleavassa kasvattajaryhmässä oli edustettuina sekä päiväkodissa että koulussa työskenteleviä. Toiminnan kontekstiksi määrittyi siis koulu.

Esimerkki 26.

*Ope 1: voidaaks me skipata se puol kahentoist välkkä siinä.. ei sitä oikeen voi skipata.. mä mietin, et jos jos mentäs ruokailemaan puolelta ja sit siin olis tavallaan niin kun.. onks puol tuntii liian pitkä aika elikkä ruokailu plus ulkoilu*  
*Ope 2: mm*

Esimerkistä 26 voi huomata, kuinka institutionaalisille käytännöille tuotetaan vaikuttava rooli toiminnan suunnittelussa. Esimerkissä näkyvät sekä instituutiojärjestyksen diskurssi että toiminnan sijoittaminen koulun kontekstiin. Ope 1 pohtii, onko joustavan esi- ja alkuopetustuntien vuoksi mahdollista jättää yksi välitunti väliin ja tulee saman tien tulokseen, ettei niin voi tehdä. Sen jälkeen hän pyrkii sovittelemaan toimintaa välituntikäytännön rajaavan vaikutuksen tunnistaen. Tämä kertoo ajattelusta, ettei instituution pysyvistä käytännöistä kovin helposti poiketa eli toimijat tunnistavat käytäntöjen merkityksen instituution toiminnassa ja pitävät niistä kiinni. Koulun konteksti näkyy koulumaailmaan kuuluvissa sanoissa ”välkkä” ja ”ruokailu”, joita ei esimerkiksi päiväkodissa juuri käytetä.

Merkittäviä aikataulullisia ja instituutiojärjestyksestä viestiviä kiinnittymiskohtia puheessa olivat myös erilaiset lomat, joiden suhteen muu toiminta haki paikkansa. Asiat tapahtuivat ”ennen lomaa” tai ”loman jälkeen”. Loman kulttuurinen merkitys koulumaailmassa on erilainen verrattuna muihin työpaikkoihin. Loman aikana toiminta pysähtyy, mikä kasvattajien tulee ottaa huomioon suunnittelussa. Tällainen ”lomapuhe” voi siten olla tyypillinen piirre koulukontekstissa rakentuvasa keskustelussa.

## 7.4 Yhteisymmärryksen kehys

Aineistosta kävi ilmi, että pedagogisen, sisällöllisen ja käytännöllisen suuntautumisen lisäksi keskustelijat jakoivat intention ”tulla toimeen”, toimia sujuvasti yhteistyössä muiden kanssa varsinaisesta käsiteltävästä asiasta riippumatta. Tätä alettiin nimittää yhteisymmärryksen kehykseksi. Tannenin (2005, 191) mukaan yhteisymmärryksen saavuttaminen yhteisessä keskustelussa on erittäin tärkeä kokemus ihmiselle. Yhteisymmärrykseen pääseminen ylittää jopa tarpeen saada oma viesti kuulluksi ja se vahvistaa kokemustamme ihmisenä olostamme ja on tae joukkoon kuulumisesta.

Yhteisymmärryksen kehyksen puheessa joustava esi- ja alkuopetus tuotettiin sosiaalisissa tilanteissa neuvotteluun ja yhteisymmärrykseen pyrkivänä toimintana ja keskustelijoille rakentui rooli neuvottelijoina, jotka pyrkivät ”luovimaan” toiminnassa yhteisen hyvän mielen säilyttäen ja ristiriitoja välttämällä. Keskusteluissa korostettiin toiminnan joustavuutta ja vältettiin antamasta asioille ”pysyvää” luonnetta.

Kiinnostava on yhteisymmärryksen kehyksessä syntyvän puheen rooli projektin alkuvaihetta leimaavana puhetapana, jonka avulla eri instituutioiden edustajat tutustuivat toistensa toimintaan, toivat esiin omia käytäntöjään ja pyrkivät rakentamaan jaettua ymmärrystä. Tässä kehyksessä tärkeäksi nousi kasvojen säilyttämisen funktio ja kasvotyö (face-work) (Goffman 2005). Yhteisymmärrystä rakentavan puheen avulla keskustelijoilla oli mahdollisuus säilyttää omat kasvonsa ja auttaa muita säilyttämään omansa. Erilaisista sosiaalisista kömmähdyksistä seuraavaa hämmennystä pyrittiin välttämään. (Goffman 2005, ks. myös Peräkylä 2009, 353 - 355.) Alasuutarin (2011) Goffmaniin (2005) perustuvaan määritelmään nojaten kasvojen käsite ajatellaan tässä ”sosiaalisesti arvonnoksi, jota yksilö voi vaatia itselleen esiintymällä sellaisena kuin muut jonkin kohtaamisen osanottajat käsittävät hänen esiintyvän”. Keskusteluissa siis oltiin huomaavaisia ja vaalittiin toinen toistensa omanarvon tuntoa. (ks. Alasuutari 2011, 179.)

Yhteisymmärryksen kehyksen puheelle tyypillistä oli asioiden yhteisyyden esiin tuominen ja joustavan ilmapiirin luominen keskustelutilanteeseen. Puheessa korostettiin toimijoiden mahdollisuuksia taipua erilaisiin vaihtoehtoihin ja vältettiin asioiden ”lyömistä lukkoon” liian tiukasti. Tämän kaltaista puhetta kuvaakin ilmaus ”kattellaan”, jolla tarkoitetaan sitä, että asioita suunniteltiin vain pääpiirteittäin ja jäätiin odottamaan suunnitelmien vähitellen tapahtuvaa tarkentumista toiminnan kuluessa. Siksi tämän kaltainen puhetapa nimettiin *kattellaan –puheeksi*. Puheessa keskustelijoilla oli jaettu ymmärrys siitä, että keskustelussa oltiin pitämässä yllä yhteisymmärrystä ja tekemällä tulevia suunnitelmia mahdollisimman joustaviksi, jotta tämä yhteisymmärrys saataisiin säilymään. Tätä jaettua ymmärrystä nimitetään *joustavuuden diskurssiksi*.

Esimerkki 27.

*Ope 2: aivan.. eihän se mitään, voidaanhan me laittaa se sinne*

*Ope 1: niin*

*Ope2: tai sit tietenkä voi aatella näinkin, et no okei käsitellään sitä ja sit palataan asiaan*

*Ope 1: ja kokeillaan*

*Ope 2... ku sillan tehtiin se*

*Ope 5: mjoo*

Ennen katkelmaa ope 1 on ehdottanut ilma -aiheen käsittelyä vappuna. Ope 2 pitää yllä sopuisaa henkeä myöntymällä ope 1:n ideaan ja korostamalla sitä, kuinka vaivatonta idean toteutus on (”eihän se mitään, voidaanhan me...”). Hän myös tuottaa toimijoiksi ”meidät”, mikä lisää asian yhteisyyttä ja ylläpitää yhteishenkeä. Toisessa puheenvuorossaan ope 2 kuitenkin tuo esiin myös

vaihtoehdon ope 1:n idealle ilmaisulla ”..tietenki voi aatella näinkin..”. Puhuja ilmaisee asiansa varovaisesti, jotta ei vaikuttaisi liian kieltävältä toisen idealle ja säilyttäisi näin konsensuksen ja hyvän ilmapiirin. Ope 1 puolestaan rakentaa yhteisymmärrystä kommentillaan ”..kokeillaan”, jonka avulla hän pitää kiinni omasta ehdotuksestaan, mutta ei halua vaatia muilta kovin vahvaa sitoutumista siihen, jotta tilanne säilyisi avoimena muillekin ehdotuksille. Ope 2 muistuttaa vielä lopussa asiaan liittyvästä aiemmasta yhteisestä kokemuksesta, joka vahvistaa yhteisymmärrystä.

Kattellaan –puheen lisäksi yhteisymmärrystä rakennettiin ja pidettiin yllä esimerkiksi kehumisen, toisen tekemisistä kysymisen ja omista tavoista kertomisen avulla sekä yhteisellä leikinlaskulla ja huumorilla. Yhteisymmärryksen tavoittelu tuli esiin myös keskustelun aloituksissa ja lopetuksissa. Kun yhteisymmärrystä rakennettiin kielenkäytössä kehumisen avulla, tulkittiin se analyysissa puhujien keinoksi kannustaa muita ja luoda keskustelutilanteeseen positiivista yhteishenkeä ja yhteenkuuluvuutta.

Esimerkki 28.

*Ope 1: joo, tosi kiva ja tota niin... tosi hyvä alku meidän talviaiheelle*  
*Muut: joo joo*

Ennen katkelmaa ope 2 on selostanut aiemmin toteuttamansa toiminnan sisältöä. Ope 1 vastaa selostukseen kehumalla toimintaa. Sen lisäksi, että antaa positiivista palautetta itse sisällöstä, hän ilmaisullaan ”meidän talviaiheelle” sitoo ope 2:n tekemän työn osaksi yhteistä kokonaisuutta, mikä lisää yhteenkuuluvuutta. Jos ope 1 sanoisi ainoastaan ”hyvä alku talviaiheelle” tai ”..sille talviaiheelle” saisi keskustelu erilaisen sävyn. Muiden ilmaisema hyväksyntä on sekin keskeinen yhteisymmärrykseen suuntautuvan kehyksen rakentumisessa. Jos muut eivät reagoisi kehuun lainkaan ja ryhtyisivät vaikkapa heti ideoimaan tulevia aiheita, tilanne olisi vähemmän kannustava.

Esimerkki 29.

*Ope 5: (Ope 2) monisti meille nää ja se putsas jo*  
*Ope 1: (Ope 2) on aivan loistava, hän aina huolehtii*  
*Ope 2: no vitsi*  
*Ope 1: meille kaikille nää, tää on ihanaa*

Esimerkissä 29 kehuaan ope 2:ta hänen monistettuaan kaikille etukäteen keskustelun tukena tarvittavat materiaalit. Ope 5 mainitsee ope 2:n toimittaneen materiaalit, mikä saa ope 1:n kehuamaan ope 2:ta. Se, että ope 5 kiinnittää huomiota asiaan, vaikkei itse suoranaisesti kehuaan ope 2:ta, luo edellytykset rohkaisevalle sanavaihdolle ope 1:n tulkitessa tilanteen siten, että ope 2:n toiminnassa on jotain kehuttavaa. Mikäli ope 5 ei sanoisi mitään asiasta, ope 2:ta kehuva keskustelua ei välttämättä syntyisi. Tällä tavoin keskustelijoiden välille rakentuu jaetusti kehumistilanne.

Esimerkki 30.

*Ope 3: ai että teil on niin hieno tää.. tiedollinen puoli ja..joo-o.. taas tää hyvä suunnitelma*

*Ope 1: kato puoliks tehty ku on hyvin suunniteltu*

*Ope 3: nii-in se on*

*Ope 5: se helpottaa kyllä*

*Ope 3: kyllä se on sen niinku näkee, että ku nää on suun niin suunniteltuja tuntia*

*Ope 5:mm*

*Ope 3: niin siksi ne menee niin hyvin kun*

*Ope 5: mm*

*Ope 3: se on niin*

*Ope 2: (ajatuksissaan, kirjoittaa muistiin) mmjoo, kyllä, lisätyönä askartelu..*

*(Tauko, kaikki kirjoittavat.)*

Esimerkissä 30 ope 3 kehuu ope 1:n ja 2:n tekemää suunnittelutyötä. Ope 1 vastaa kehuun yleisluontoisella sananlaskulla sen sijaan, että myöntäisi suoraan olevansa samaa mieltä ope 3:n kanssa. Näin hän väistää kehua, siirtää sen käsittelemään tehtyä työtä eikä tekijöitä, mutta samalla osoittaa myöntävän asennoitumisensa kehuun. Esimerkin lopussa ope 2 taas vastaa kehuun ohimennen, muuhun keskittyen, ja väistää hänkin näin kehua antamalla sille vain vähän painoarvoa. Tämän kaltaiset sosiaaliset reagoinnit kehumiseen voivat kertoa kulttuurisesta ajattelutavasta, jonka mukaan vaatimatonta suhtautumista kehuihin pidetään hyvänä ominaisuutena. Toimimalla ”hyveellisesti” opet 1 ja 2 rakentavat jaettuun todellisuuteen positiivista kuvaa itsestään ja ylläpitävät näin sujuvaa yhdessäoloa muiden kanssa.

Koska joustava esi- ja alkuopetustoiminta tapahtuu kahden erilaisen lapsiryhmän, esioppilaiden ja alkuoppilaiden, yhteistyöskentelynä, tarve rakentaa yhteisymmärrystä syntyi myös erilaisten ryhmäkohtaisten tapojen ja järjestelyjen kohdatessa.



### Esimerkki 31.

*Ope 2: aivan joo*

*Ope 1: et tota niin äh*

*Ope 5: niin*

*Ope 1: muutama siinä niinkun.. kun meil on kato ne sisarukset, mikkä pitää olla niinku eri ryhmissä*

*Ope 2: aiva*

*Ope 1: lähtökohtasesti meil oli jo valmiina siellä pohjalla niinku*

*Ope 2: niin niinhän me sillonki tehtiin*

Oheisessa esimerkissä ope 1 esittää puheenvuoroissaan oman ryhmänsä tarpeisiin perustuvan vaatimuksen ryhmäjoelle. Hän tekee sen varovaisesti ja hieman pahoitellen, vetoamalla yleisiin vaatimukseen ”mikkä pitää olla..” ja pysyviin ryhmäjakojen rakenteisiin ”lähtökohtasesti.. valmiina..pohjalla”, jotka ovat puhujasta sillä hetkellä riippumattomia perusteluja asialle. Ope 1:n perustelu viestii suhtautumisesta vaatimusten esittämiseen varovaisesti ja näin pyrkimyksestä välttää liian vaativaiseksi, ts. hankalaksi leimautumista (ks. esim. Suoninen 1999, 119 - 121). Ope 2 hyväksyy asian ja osoittaa sopuisasti järjestelyn toimineen aiemminkin. Näin yhteisymmärrys pysyy yllä ja ryhmien erilaisia käytäntöjä saadaan sovitetuksi yhteen.

Soviteltaessa ryhmien käytäntöjä yhteen, voitiin tuottaa raja esioppilaiden ja muiden oppilaiden välille institutionaalsiin rajoihin perustuen. Tampereen kaupungissa esiopetus toteutuu päivähoiton hallinnon alaisena ja alkuopetus koulun hallinnossa, joten tällainen pysyvä raja on ”eskareiden” ja muiden välillä olemassa. Huomionarvoista on, että joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminnalla pyritään hälventämään tämän institutionaalisen rajan kokemista oppilaiden keskuudessa. Seuraavassa keskustellaan esioppilaiden osallistumisesta koulun kevätretkelle.

### Esimerkki 32.

*Ope 2: me voitas tehdä joku retki*

*Ope 1: juu tehdään*

*Ope 5: joku sellanen*

*Ope 2: emmätiä onks se.. jotain estettä*

*Ope 1: ei*

*Ope 2: saatteks te tulla*

*Ope 1: totta kai*

*Ope 2: semmisiin juttuihin, mihin mekin voidaan*

*Ope 1: oonhan mä joka vuosi ollu koululaisten kans jossaki*

*Ope 2: nii*

*Ope 1: kevätretkellä on menty*

Esimerkissä 32 opet 1 ja 2 rakentavat yhteistä käsitystä siitä, missä määrin esioppilaat voivat osallistua koulun järjestämiin tapahtumiin. Opet 2 ilmaisee toisessa ja kolmannessa puheenvuorossaan varovasti epäilyksensä eskareiden osallistumisoikeutta kohtaan. Tällä hän tuottaa rajan eskareiden ja alkuoppilaiden välille, mutta pyrkii hienovaraisesti säilyttämään yhteisymmärryksen kysymysmuotoisella lauseella („onks jotain estettä”), minkä avulla hän välttää eskareiden osallistumisoikeuden suoraa kiistämistä. Opet 1 vastaa epäilykseen yksiselitteisesti kieltäen. Seuraavaksi opet 2 tarkentaa vielä epäilyksensä laatua ja opet 1 vakuuttelee painokkaasti eskareiden oikeutta osallistua. Lopuksi opet 1 vielä vetoaa aiempien vuosien käytäntöön saadakseen opet 2:n vakuuttuneeksi asiasta. Näin sosiaalisesti tunnistetaan institutionaalisen rajan olemassa olo ja käydään neuvotte-luja mahdollisuuksista ylittää se. Katkelman jälkeen keskustellaan kevätretken laadusta yleisesti, mutta hetken kuluttua opet 1 palaa vielä aiempaan asiaan.

Esimerkki 33.

*Opet 1: joo no me on yleensä kyl oltu kaikis näis mukana*

*Opet 2: joo*

*Opet 1: eskareitten kanssa*

*Opet 2: eli sinne sitte*

Opet 1 vetoaa edelleen eskareiden osallistumiskäytännön yleisyyteen, jolla perustelee rajan ylittämisen mahdollisuutta. Tähän opet 2 vastaa myöntävästi ja ilmaisee näin hyväksyvänsä opet 1 perustelun. Viimeisessä puheenvuorossaan opet 1 vielä mainitsee ”eskarit” -ryhmän nimeltä, millä korostaa eskareiden toimijan roolia ko. asiassa. Opet 2 viestittää viimeisellä kommentillaan, että yhteisymmärrys on saavutettu.

Yhteisymmärryksen kehys rakentui usein keskustelujen aloituksiin, lopetuksiin tai muihin sellaisiin kohtiin, jossa asia tai aihe vaihtui. Näissä nivelkohdissa keskustelijat tunnustelivat muiden mielialoja ja hakivat yhteistä ”tahtia” siihen, mihin suuntaan tilanteessa oli tarkoitus edetä. Tässä yhteisen suunnan hakemisessa kysymysmuotoisella puheella oli tärkeä merkitys.

Esimerkki 34.

*Opet 1: okei.. sitten tota*

*Opet 2: mennäänkö tota*

*Opet 1: lintuhomma mitäs*

*Opet 2: mennäänkö sitte*

*Opet 1: (vaimeasti) minkäslaista.. ideaa siitä vois olla*

*Opet 2: siinähan vois olla esimerkiks..*

-----  
*Ope 2: mutta totaa.. mää mietin nyt kaikkee*  
*Ope 1: onks nyt joka*  
*Ope 2: et mitä ois sitten semmosii hyviä*  
*Ope 1: pitäskö täs nyt vähän sitä ryhmäjakoo*

Esimerkin 34 katkelmat ovat keskustelujen aloitustilanteista ja niistä havaitaan, kuinka kysymyksiin ja ehdotuksiin sekä tunnustellaan muiden käsitystä keskustelun etenemisen suunnasta että tuodaan varovasti esiin omia ajatuksia asiasta. Yhteisen aallonpituuden hakeminen tapahtuu esittämällä kysymys/ehdotus, johon toinen vastaa kysymysmuotoisesti. Kysymystä ei varsinaisesti esitetä kenellekään tietylle henkilölle, vaan koko ryhmän ”yhteiselle tahdolle”.

Huumorin käytöllä on merkitystä ihmisten välisessä kanssakäymisessä (Boxer 2002; Tannen 2005). Keskustelussa huumoria voi esiintyä paitsi varsinaisena vitsinkerrontana myös erityisesti tilanteeseen sidoksissa olevana huumorina, ts. keskustelullisena vitsailuna (conversational joking). Tilanteeseen sidoksissa oleva huumori voi vahvistaa keskustelijoiden välistä yhteenkuuluvuutta tai vastaavasti sen avulla voidaan vieraannuttaa keskustelijoita toisistaan. (Boxer 2002, 73.) Huumorin lajit voivat vaihdella sarkasmin, ironian ja vitsien muodostamalla skaalalla ja se, millaista huumoria käytetään, vaihtelee puhujasta riippuen (Tannen 2005, 163). Huumorin avulla voidaan tuoda esiin pysyviä identiteettejä ja myös rakentaa tilanteisesti vaihtuvia, keskusteluun sitoutuvia identiteettejä (Boxer 2002, 79). Tämän tutkimuksen aineistossa huumorin käyttöä tuli esiin useassa kohdin ja se tulkittiin yhdeksi yhteisymmärryksen rakentamisen välineeksi.

Ammattikasvattajien keskusteluissa syntynyt huumori oli pitkälti Boxerin (2005, 73) mainitsemaa tilannesidonnaista, keskustelullista vitsailua. Huumoria sisältäneiden keskustelukohtien näkyvin tunnusmerkki oli yhteinen nauru. Alasuutarin (2010, 82) mukaan naurun yleinen merkitys on samanmielisyyden ja liittoutumisen osoittaminen. Aineistosta voi havaita, että keskustelujen huumori syntyi usein sanoihin sisältyvästä hauskuudesta ja erilaisista käsiteltävään aiheeseen tai suunniteltavaan tilanteeseen liittyvistä ajatusleikeistä.

Esimerkki 35.

*Ope 2: hölmöläisten mäenlaskua?*

*Ope 1: mm*

*Ope 2: melkein.. ketunhätä kainalossa (purskahtaa nauruun)*

*(Kaikki nauravat.)*

-----

*Ope 1: horros.. horrostila ennen*

*Ope 2: horrostetaan ennen lomaa*

*Ope 1: ennen lomaa.. se on oikein sopiva (vilkaisee ope 4:ää, hymyilee)*

*(Kaikki naurahtelevat.)*

Myös keskustelijoiden henkilökohtaisiin mieltymyksiin, kokemuksiin tai käytökseen liittyvää huumoria esiintyi.

Esimerkki 36.

*Ope 1: mut sit mun luokka ei mitään sammakonkutua purkissa (huoahtaa hieman)..  
mä en pysty kattoo sitä*

*(Ope 5 naurahtaa.)*

*Ope 1: mä oksennan*

*(Kaikki nauravat.)*

*Ope 1: (nauraa) mä oon allerginen sammakonkudun katsomiselle*

*Ope 3: (epäselvää, nauraa).. siellä luonnossa mielummin sitte*

Varsinaisen tilannesidonnaisen vitsailun lisäksi yhteisymmärrystä saatettiin keskusteluissa lujittaa yhteisen leikinlaskun avulla. Tällöin yhteisymmärrys ilmeni leikin tunnistamisena ja siihen liittymisenä.

Esimerkki 37.

*Ope 3: kauheen paljo hyviä*

*Ope 1: aattele, ku olis tota*

*Ope 2: (laulaa) karhu nukkuu karhu nukkuu*

*Ope 1: joo*

*Ope 2: talvipesässänsä*

*Opet 1 ja 2: (laulavat) ei ole vaaraa kellään, näin sitä leikitellään..*

## 7.5 Kehysten väliset suhteet

Arkitoiminnassa ja puheessa kehykset usein kietoutuvat toisiinsa, ovat päällekkäisiä ja vaihtuvat nopeasti (Alasuutari 2011, 182). Jokinen ja Juhila (1999, 69) näkevät, että ihmisen toiminta on jatkuva siirtymistä kehyksistä toiseen. Aineistossa tätä vaihtelua oli havaittavissa. Keskustelijat liikuivat joustavasti kehysten välillä, joskus jopa niin, että vain muutama lausahdus asemoi heidät hetkeksi johonkin kehykseen, joka pian jo vaihtui. Peräkylän (1990, 19) mukaan kehysanalyysin varsinainen tehtävä onkin tarkastella kehysten välisiä suhteita ja dynamiikkaa. Vaikka tutkimus sitoutuikin puhtaan kehysanalyysin periaatteisiin melko löyhästi, hahmottui aineistossa tietynlaisia suhteita kehysten välille.

### 7.5.1 Sisällöllisen ja pedagogisen kehyksen välinen suhde

Sekä sisällöllisessä että pedagogisessa kehyksessä suunniteltiin molemmissa joustavan esi- ja alkuopetustoiminnan sisältöä, mutta sisällöllisestä kehyksestä puuttui pedagogisen kehyksen kasvatuksellinen suuntautuminen eli sen pohtiminen, miksi jotakin sisältöä suunnitellaan ko. lapsille. Sisällöllisessä kehyksessä keskustelijoiden intentio oli puhtaasti erilaisten sisältöideoiden ja toimintatapojen keksimisessä tai valitsemisessa joustavan esi- ja alkuopetuksen tunneille. Sisällöllinen kehys saattoi kuitenkin muuttua pedagogiseksi kehykseksi, jos keskusteluun syntyi kasvatuksellinen intentio vaikkapa pedagogisen vinkin avulla. Tämä havaittiinkin pedagogisen kehyksen rakentumisen peruseriaatteen. Pedagogisen kehyksen puhetta ei esiintynyt ns. yksinään eli siten, että keskustelijat olisivat puhuneet pedagogisesti ja samalla irrallaan suunniteltavasta sisällöstä, vaan kehys oli ensin sisällöllinen, ja joko muuttui pedagogiseksi tai säilyi sisällöllisenä.

Esimerkki 38.

*Ope 2: oisko se tämmönen mielikuvitusteksti vai*  
*Ope 1: joo?*  
*Ope 2: jopa runo*  
*Ope 1: kyllä niin*  
*Ope 2: et siis se ois semmosta omaa tuottamista*  
*Ope 1: saadaan kielellisyyttäkin tähän kovasti mukaan*

Esimerkistä 38 huomataan, kuinka keskustelu tapahtuu ensin sisällöllisessä kehyksessä kasvattajien valikoidessa sisältöjä (mielikuvitustekstin tai runon tekeminen) joustavan esi- ja alkuopetuksen tunneille. Kehys muuttuu ope 2 kommentin ”..se ois semmosta omaa tuottamista” myötä peda-

gogiseksi puhujan pyrkiessä kokoamaan edellä puhutut sisällölliset asiat kasvatuksellisen ilmauksen alle. Toisin sanoen ope 2 antaa puheenvuorossaan sisällölle pedagogisen merkityksen, joka tässä tapauksessa on mielikuvitustekstin tai runon tekemisen vaikutus lasten kykyyn ”tuottaa omaa”. Omaa tuottamista -ilmauksen tärkeyttä ope 2 korostaa sanalla ”semmosta”, jolla hän osoittaa, että asialla on yhteisesti tunnustettu merkitys. Ope 1 osoittaa jakavansa ope 2:n kanssa yhteisen kehysten vastaamalla toisella pedagogisella ilmauksella, ts. vinkillä ”kielellisyys”, joka antaa lisää kasvatuksellista merkitystä suunnitellulle toiminnalle.

### 7.5.2 Yhteisymmärryksen kehys vuorovaikutuksessa muiden kehysten kanssa

Erityisen merkitykselliseksi kehysten välisen dynamiikan tarkastelussa osoittautui yhteisymmärryksen kehysten suhde muihin kehysiin. Keskustelijoiden suuntautuessa ”toimeen tulemiseen” vaikutti, että joustavalle esi- ja alkuopetustoiminnalle asetettu rooli ja kasvattajien positiot muodostuivat eri lähtökohdista kuin muissa kehyksissä ja samalla yhteisymmärryksen rakentamisen intentio syntyi toistuvasti kaikkien muiden kehysten sisällä. Yhteisymmärryksen kehyksellä oli erilainen luonne kuin muilla kehyksillä, mutta se kietoutui niihin tiiviisti.

Ilmiötä analysoitiin tarkemmin ja todettiin, että yhteisymmärryksen kehysten näkökulma oli työ-  
kulttuurinen eli kehysten rakentumisen ainekset syntyivät työ-  
kulttuurin puitteissa, kun taas muut kehys-  
rakentumisen ainekset syntyivät työ-  
kulttuurin näkökulmasta. Työ-  
kulttuuri määritellään tässä  
Karilan (1997, 57 - 63) näkemystä mukailen työtoiminnan organisointiin liittyviksi, erityisesti työn-  
jakoon ja keskustelu- ja päätöksentekokäytäntöihin kiinnittyviksi käytännöiksi ja merkityksiksi.  
Toisin sanoen työ-  
kulttuuri ajatellaan kokonaisuutena, joka on riippumaton tehtävän työn sub-  
stanssista. Kasvatus- ja opetus-  
kulttuuri taas nähdään Karilaan (1997, 63 – 68) perustuen kasvatus-  
instituutioiden kasvatuskäytäntöjen muodostamaksi kokonaisuudeksi. Näin ollen yhteisymmärryk-  
sen kehys oli irrallinen ammattialasta ja voisi rakentua muistakin kuin kasvatushenkilöstöstä koos-  
tuvan ryhmän keskusteluihin, kun taas sisältöjen suunnittelun kehys, pedagoginen ja käytännöllinen  
kehys syntyivät kasvatusalan sisällöistä riippuvaisina. Tästä johtuen kehysten rakentumisen  
lähtökohdat, keskusteluissa käsiteltävän toiminnan rooli ja keskustelijoiden positiot olivat keske-  
nään erilaiset yhteisymmärryksen kehyksessä ja muissa kehyksissä.

Yhteisymmärryksen intention havaittiin olevan läsnä kaikissa muissa kehyksissä siten, että yhteisymmärryksen rakentamista tapahtui eri kehyksissä eri tavoin. Tämän perusteella voitiin todeta, että suuntautuminen yhteisymmärryksen ylläpitämiseen ja rakentamiseen oli laajasti ammattikasvattajien kielenkäyttöä ohjaavana näkökulmana keskusteluissa kautta linjan. Kielellisiä tilanteita, joissa yhteisymmärryksen kehys kohtasi muut kehykset, alettiin nimittää yhteisymmärryksen rakentamisen avaintilanteiksi. Näissä tilanteissa kielenkäyttäjät olivat samaan aikaan suuntautuneita sekä yhteisymmärryksen rakentamiseen että johonkin kolmesta muusta havaitusta intentiosta.

Kuten aiemmin on tullut esiin, pedagogisen kehyksen puheessa keskeisessä asemassa olivat pedagogiset vinkit, kasvatustieteen yhteisestä tietämyksestä kertovat pedagogiset käsitteet. Yhteisymmärryksen rakentaminen liittyi pedagogisen kehyksen osalta siihen, että pedagoginen vinkki hyväksyttiin yhteisesti ja keskustelijat olivat samaa mieltä siitä, millaisella pedagogisella tietovarannolla keskustelua käytiin. Toisin sanoen yhteisymmärryksen rakentamisen avaintilanne pedagogisessa kehyksessä oli *pedagogisen vinkin yhteinen ymmärtäminen*.

Esimerkki 39.

*Ope 2: joo niinku kiva kokeilla ja kattoo, et*

*Ope 5: se ryhmätoiminnan, et miten siinä..*

*Ope 2: joo ja yleensä niinku*

*Ope 5: (epäselvää) joo-o*

*Ope 2: kyllä nimenomaan se nähdä toi, et niinku ryhmätyö on taas oma juttunsa*

*Ope 5: joo.. joo*

Yllä olevassa esimerkissä opet 2 ja 5 ilmaisevat jakavansa yhteisen ymmärryksen siitä, millaisia asioita lasten ryhmätyöskentelyyn liittyy. Ope 5 viestii muille pedagogisella vinkillä ”ryhmätoiminta” käsitteeseen liittyvästä kasvatustieteen tietämyksestä. Ope 2 ilmaisee hyväksyvänsä vinkin ja olevansa tietoinen ope 5:n vinkkaamista asioista. Tämä näkyy ope 2:n puheenvuorossa sekä myöntymisen ilmauksissa että vahvistuksessa, jossa hän ns. avaa ope 5:n ajattelua sanomalla ”..ryhmätyö on.. oma juttunsa”. Ope 5 puolestaan ilmaisee olevansa samaa mieltä ryhmätyön ”erityislaatuisuudesta” työskentelymuotona.

Yhteisymmärryksen rakentamiseen sisältöjen suunnittelun näkökulmasta liittyi keskeisesti se, millaisia ideoita joustavan esi- ja alkuopetuksen tunneille yhteisesti hyväksytään. Avaintilanteeksi yhteisymmärryksen ja sisällöllisen kehyksen kohtaamisessa muodostui siis *sisältöidean hyväksymi-*

nen. Näissä tilanteissa painottuivat kattellaan –puhe ja joustavuuden diskurssi, kuten seuraavista katkelmista huomataan.

Esimerkki 40.

*Ope 2: ni lähetääkö me sillä ajatuksella, että tätä mennään nyt.. tokihan me voidaan alottaa sit se seuraava iso juttu on tää*

*Ope1: mikäs se on..*

*Ope 2: tää niinku tää vesi*

*Ope 1: vesi joo*

*Ope 2: vesi lähtee teemana sitte jatkossa tulee veden lisäksi toki muutaki... tääl on olomuotoja, sit puhutaan ilmasta.. valo lämpö*

*Ope 1: joo*

*Ope 2: ääni*

*Ope 1: sehän sopii hyvin kevääseen sitte*

Esimerkissä 40 keskustelijat hyväksyvät vesiteeman ja muita olomuotoja käsittelyideoiksi joustavan esi- ja alkuopetuksen tunneille. Ope 2 aloittaa yhteisymmärryksen rakentamisen kartoittamalla ryhmän yhteistä tahtotilaa kysymyksen avulla. Samassa puheenvuorossa hän tarjoaa myös vastausta kysymykseensä ja tekee näin muille helpommaksi hyväksyä asia. Tämän jälkeen seuraa muutaman sanan vaihto ope 1:n ja 2:n välillä, jonka avulla ope 1 saa selville, mitä aihetta käsitellään. Tämä tekee mahdolliseksi ope 2:lle luetella kokoavasti muita ryhmän hyväksynnän tarvitsevia sisältöideoita. Ope 1 ilmaisee hyväksyntänsä niille ja vahvistaa yhteisymmärrystä lopuksi tuomalla esiin sisältöjen sopivuuden tuolloiseen vuodenaikaan. Ope 2 myös tuo ensimmäisessä ja kolmannessa puheenvuorossaan esiin toiminnan joustavuutta ja valinnan mahdollisuuksia ("tokihan me voidaan", "...lisäksi toki muutaki.."). Yhteisymmärrys saavutetaan ja sisältöideat hyväksytään yhteisesti.

Välillä voi käydä niin, ettei sisältöidea saavuttanut ryhmän yhteistä hyväksyntää. Tällöin eriäviä mielipiteitä ilmaistiin varovaisesti ja saatettiin hyödyntää kattellaan –puhetta joustavan ilmapiirin luomisessa. Myös kasvojen säilyttämisen tarve tuli näissä tilanteissa esiin.



Esimerkki 41.

*Ope 2: .. matikan tunti.. et sitte.. (epäselvää) se siinä tavallaan ehkä vähän sitte, et sitte täytyy miettiä vähän uudelleen niinku sitä rakennetta, mutta mehän voidaan kokeilla sitä joskus*

*Ope 1: nii*

*Ope 2: vaikka ottaa sen ny johonki väliin*

*Ope 1: mm*

*Ope 2: testaillaan ja kattoo ja*

*Ope 5: [nimenomaan just sillai testimielessä]*

Ennen katkelmaa ope 5 on ehdottanut sisältöideaa, jonka myötä jouduttaisiin tekemään muutoksia tuntien perusrakenteeseen. Ope 2 ei suoraan torju ideaa, mutta esittää sitä vastustavana perusteluna rakennemuutoksen tarpeen. Kommentti pitää sisällään varauksellista suhtautumista suuriin, pysyviin muutoksiin. Sopuisasti hän ehdottaa, että ideaa voidaan kokeilla joskus, minkä avulla jättää asian auki ja säilyttää toisen kasvot välttämällä hylkäämisestä mahdollisesti seuraavaa pahaa mieltä. Lopuksi ope 5 kiiruhtaa vakuuttamaan, että oli alun perinkin ajatellut ideaa vain ”testimielessä”. Näin hänkin pitää yllä samanmielisyyttä ja tilanteessa rakentuvaa ymmärrystä siitä, että suuret muutokset eivät ole kovin toivottavia.

Yhteisymmärryksen kehyksen kohdatessa käytännöllisen kehyksen avaintilanteeksi muodostui *käytännön järjestelyjen yhteensopivuuden* löytäminen. Yhteensopivuudella tarkoitetaan tässä sitä, että keskustelijat pyrkivät sovittelemaan erilaisia käytännön järjestelyjä yhteen ja varmistamaan, että kaikki ryhmän jäsenet jakoivat saman ymmärryksen järjestelyistä. Järjestelyjen yhteensopivuuden etsimistä voisi luonnehtia kielelliseksi toiminnaksi, jossa ”palasia sovitellaan paikalleen”. Kaikki palaset eivät sovi yhteen kaikkien palasten kanssa ja mikäli yksi palanen vaihdetaan, saatetaan toistakin joutua miettimään uudelleen. Tyypillisesti yhteensopivuutta etsittiin käsiteltävän aiheen ja kaikille sopivan ajankohdan välillä sekä toimintatilan ja siellä toimivan lapsiryhmän välillä.

Esimerkki 42.

*2: tää juttu... mut et tohon olomuodot tohon kahdenteentoista päivään yheksästoista päivä olis sitten jo ilma*

*1: ootas ootas hei tota*

*5: vaii kahes..*

*1: kahestoist päivä vesi*

*5: joo*

*1: ja sitten se jatkuu vielä olomuodot yheksästoist päivä*

5: *yheksästoista*  
 1: *eks me puhuttu tota*  
 2: *joo niin oliko.. mää laitoin väärän*  
 5: *joo*  
 1: *sä hyppäsit*  
 2: *mää hyppäsin mää niin*

Esimerkki 42 on keskustelusta, jossa etsitään yhteensopivuutta veden olomuotoja ja ilmaa käsittelevien aiheiden ja niiden käsittelyajankohtien välillä. Ope 2 kertaa ensimmäisessä kommentissaan aiemmin sovitut aiheet ja aikataulut, jolla pyrkii varmistamaan, että kaikki ovat samassa käsityksessä asioista. Opet 1 ja 5 epäröivät ja ilmaisevat sen varovasti kommentteillaan ”ootas ootas hei tota” ja ”vaii kahes..”. Sen jälkeen ope 1 vielä sanoo uudelleen sovitut asiat. Yhteisymmärryksen kannalta kriittinen on ope 1 kommentti ”eks me puhuttu tota”, jolla hän ilmaisee erimielisyytensä ope 2 kanssa. Sopu säilyy ope 2 myöntäessä heti erehdyksensä. Mikäli ope 2 vastustaisi ja pitäisi edelleen kiinni omasta käsityksestään, keskustelu kehittyisi erilaiseksi. Ope 1 pitää lopuksi vielä yllä hyvää ilmapiiriä määrittelemällä ope 2:n väärän käsityksen ”hyppäämiseksi” välttämällä näin puhumasta suoraan ”väärässä olemisesta”. Näin keskustelijat hyödyntävät onnistuneesti yhteisymmärryksen kehystä käytännön järjestelyjen yhteensovittamisessa.

Seuraavissa katkelmissa sovitetaan yhteen toimintaan käytettävää tilaa ja tilassa toimivaa lapsiryhmää. Katkelmista käy ilmi se, kuinka puheessa tuotetaan käytännön järjestelyn eri osien (tila, ryhmä) valinta suhteessa toisiinsa.

Esimerkki 43.

*Ope 2: oltasko me kaikki mennäänkö me kaikki vaan vai tietsä puoli ryhmää?*  
*Ope 1: siis ihan kui vaan, että.. sit meil on siinä.. mut eihän mejän pakko salissa oo..—*  
 -----  
*Ope 1: ää.. laavuun mahtuuuh.. ei me kaikki mahuta sinne sit melkein täytys olla semmonen niinku laavusss.. eiku niin mää mietin nyt kotaa... kyllähän me laavulle mahdutaan kaikkikin*  
*Ope 2: e.. entäs jos se portaikko.. tos on luontopolulla se (paikan nimi).. jos siihen otas kato istuinaluset*  
*Ope 1: ni*  
*Ope 2: ja istuttas siinä ni sekin vois olla*  
*Ope 1: tai*

Esimerkin 43 ensimmäisessä katkelmassa ope 2 pohtii tilassa toimivan ryhmän kokoa, mihin ope 1 tarjoaa mahdollisuutta vaihtaa tilaa ryhmäkoon mukaan. Toisessa katkelmassa ope 1 arvioi kahden eri tilan ("laavu, "kota") sopivuutta suurelle ryhmälle, mihin ope 2 tuo esiin kokonaan uuden, kolmannen tilan käyttömahdollisuuden tilanteessa. Ehdotuksensa tueksi hän ehdottaa vielä materiaaleja ("istuinaluset"), jotka helpottavat tilan käyttöä. Näin palaset etsivät paikkojaan. Puhujat hyödyntävät kattellaan –puhetta järjestelyjen yhteen sovittelussa korostamalla pakottomuutta ("siis ihan kui vaan..", "..eihän mejän pakko..oo") ja valinnan mahdollisuuksia ("sit meil on siinä..", "...ni sekin vois olla") ja käyttävät joustavuuden diskurssia puheen resurssina.

## 7.6 Lapsidiskurssit

Kun jonkin instituution toiminnan kohteena ovat lapset, luodaan toiminnassa aina väistämättä suhde lapseen ja lapsuuteen. Toisin sanoen instituutio tulkitsee, ymmärtää ja määrittelee lasta ja lapsuutta jollain tavoin. (Alasuutari 2009, 57; Alasuutari & Markström 2015.) Tässä tutkimuksessa havaittiin, että ammattikasvattajat tuottivat lapsen tietynlaisten puhetapojen avulla, joiden kautta lapselle rakentui vaihtelevia merkityksiä. Näitä keskustelijoiden jaettuja ymmärryksiä lapsesta ja lapsuudesta nimitetään tässä tutkimuksessa *lapsidiskursseiksi*.

Ihmiset käyttävät erilaisia diskursseja puheen resursseina (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 15 - 16) ja näin ollen myös lapsidiskurssit toimivat aineistossa yhtenä keskustelun merkitysvarantona, jota hyödynnettiin kehysten lapsia koskevassa puheessa. Lapsidiskurssit vaikuttivat siihen, millaisena lapsi keskusteluissa tuotettiin ja millaista joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintaa lapsille suunniteltiin. Erilaisia lapsidiskursseja löytyi aineistosta neljä: ihanteellisen, normien mukaisen lapsen; kehittyvän, keskeneräisen lapsen; olemuksellisen lapsen ja kohdelapsen diskurssit. Näitä diskursseja hyödynnettiin erityisesti pedagogisen, sisällöllisen suunnittelun ja käytännöllisen kehysten puheissa. Yhteistä kaikille lapsidiskursseille oli, että lapsi tuotettiin niiden avulla passiivisena toimijana, jota aikuiset ohjailivat, jolle toimintaa suunniteltiin ja jotka olivat jokseenkin riippuvaisia aikuisen toiminnasta.

Vaikka alun perin tähän lapsen näkymiseen keskusteluissa ei ollut tarkoitus kiinnittää erityisesti huomiota, nousivat lapsen ymmärtämisen ja tuottamisen tavat toistuvasti aineistossa esiin, joten niihin päätettiin tutustua lähemmin. Aineistolähtöisessä tutkimuksessa onkin tärkeää, että tutkittavaa ilmiötä lähestytään aineiston ehdoilla. (ks. esim. Karila 1999, 120 – 123.)

*Ihanteellisen, normien mukaisen lapsen* diskurssissa lapsi tuotettiin suhteessa aikuisten häneen kohdistamiin odotuksiin ja niiden täyttymiseen. Keskustelijat asettivat puheessaan lapselle toivottavia ominaisuuksia tai olettivat häneltä tietynlaista käyttäytymistä, ts. erilaisia ihanteita. Olen-  
naista on, että ihanteellisuus ymmärrettiin lapsen olemuksena tavoitella kasvattajien ihanteellisiksi käsittämiä ominaisuuksia ja käyttäytymistä, riippumatta siitä, onnistuiko lapsi olemaan näiden ihanteiden mukainen. Ihanteellisen normilapsen diskurssia voi luonnehtia kasvattajien jaetuksi käsitykseksi siitä, että lasten toiminta ja ominaisuudet suhteutuvat kasvattajien heille asettamiin odotuksiin. Kasvattajat tuottivat kielenkäytöllään lapsen olemiselle tietyt normit, joiden mukaan ”hyvä” lapsena oleminen ja toiminta ymmärrettiin. Tämän suuntaisen havainnon tekivät myös Alasuutari ja Karila (2009, 86), jotka varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeita tutkiessaan totesivat niiden tuottavan määrittelyjä ”normaalista” tai oletetusta tavasta olla ja toimia lapsena.

Esimerkki 44.

*Ope 1: elikkä me saatas niinku ro roolit niinku kaikille*

*Ope2: mul oli tässä nää kuus kakkosluokkalaista (näyttää paperista), jotka pystyy*

*Ope 1: joo*

*Ope 2: niinku sillain*

*Ope 1: joo*

*Ope 2: tietyllä tavalla ottaa vähän vastuuta*

*Ope5: mm*

Esimerkissä 44 vastuun ottamisen kyky tuotetaan ihanteellisena ominaisuutena lapsille. Katkelma on tilanteesta, jossa suunnitellaan lasten ryhmätyötä. Ope 2:n sanavalinta ”pystyy” viestii ajattelusta, että on olemassa vaatimuksia, joihin jotkut yltyvät ja jotkut eivät. Ope 2 esittää kommenttinsa vastauksena ope 1:n toiveeseen saada roolit kaikille, mikä sisältää ajatuksen siitä, että mikäli joku pystyy, tarkoittaa se, että hänen tulee toimia tehtävässä, joka edellyttää pystymisen kohteena olevan asian hallintaa. Jos ope 2 käyttäisi jotain muuta verbiä, kuten ”voivat” tai ”haluavat”, saisi keskustelu erilaisen sävyn. Ope 1 ja 5 viestivät myöntävillä kommentteillaan hyväksyvänsä ope 2 ajattelun ja näin vahvistavat jaettua ymmärrystä lapsi-ihanteesta. Esimerkin perusteella ”pystyminen” on tavoiteltavaa ja tarkoittaa tässä tapauksessa automaattisesti vastuun ottamista ryhmän toiminnasta. Lapsia siis voi jakaa ”pystyviin” ja ”ei-pystyviin” ja tällä perusteella suunnitella toimintaa. Keskustelun taustalla vaikuttaa jaettu ymmärrys siitä, että vastuun ottamisen kyky on lapselle toivottava ominaisuus.

Huomionarvoista ihanteellisen lapsidiskurssin tarkastelussa on, että ihanteellisuus usein tuotettiin keskusteluissa toisin kuin edellisessä esimerkissä enemmänkin siten, että aikuiset odottivat lapselta keskusteluissa negatiivista, ihanteiden vastaista käyttäytymistä, ja ihanteellisuus tuli näkyviin lasten ylittäessä negatiiviset odotukset.

Esimerkki 45.

*Ope 1: kaikki oli tosi äärettömän keskittyneitä, kaikki kuunteli kaikki oli mukana ihan sillai et*

*Ope 2: kiva*

*Ope 1: se oli aika niinkun yllättävää kun mä ihan kuvittelin et se menee niinku sikse ettei ne malta kuunnella ja mutta hienosti ne sen..*

-----

*Ope1: lapset teki ja se askartelu, mikä tehtiin se lämpömittari se meni niinkun äärettömän sujuvasti.. mää niinku olin vara.. ajatellu et siin on enemmän niinku semmost säätö.. ja tunnelma oli ihanan rauhallinen, kaikki oli innokkaita*

*Ope 2: joo*

Katkelmista havaitaan, kuinka lapsen ihanteellisuus tulee esiin kasvattajan häneen kohdistamien negatiivisten odotusten ilmaisun kautta. Molemmissa keskusteluissa ope 1 kehuu ensimmäisessä kommentissaan lasten positiivista käyttäytymistä, johon hän on kiinnittänyt huomiota. Tämä itsessään kertoo siitä, että kasvattajalla on joitain lasten käytöstä ja toimintaa koskevia ihanteita, joiden hän ei välttämättä itsestään selvästi odota toteutuvan, koska sanoo ne erikseen ääneen. Tämän jälkeen ope 1 kertoo, että hänellä on ollut lasten käytökseen kohdistuvia negatiivisia odotuksia, jotka eivät täyttyneet. Näin ope 1 tuottaa lapsen odotettavasti negatiivisena, mutta samalla onnistuneena osoittamaan odotukset vääriksi. Ope 2 tukee myöntävillä kommentteillaan tämän jaetun ymmärryksen rakentumista keskustelutilanteeseen.

Seuraavassa esimerkissä 46 tuotetaan lapsen avuntarve negatiivisena piirteenä, jonka kautta avuttomuuden voittaminen ja omatoimisesti työskentely nähdään normien mukaisena, toivottavana toimintana.

Esimerkki 46.

*Ope 1: nii (työntekijän nimi) toiseen ryhmään ja.. joo ja ne oli äärettömän niinku eilenki siis hirveen vähän ne tarvi niinku*

*Ope 3: joo.. ne on omatoimisia*

*Ope 1: niinkun aikuisen apua, koska*

*Ope 3: joo joo*

*Ope 1: ku selkeesti sano ohjeet, nii ne osas kyl tehdä*

Ope 1 osoittaa ihanteellisen toiminnan korostamalla sitä, kuinka vähällä avulla lapset selviytyivät. Kommenttiin sisältyy oletus siitä, että enemmänkin apua välillä tarvitaan. Ope 3 määrittelee ope 1:n kuvaaman asian lasten omatoimisuudeksi, joka on positiivinen ilmaus, ja näin hän osoittaa jakavansa ope 1:n näkemyksen ja pitävänsä omatoimisuutta toivottavana ominaisuutena. Viimeinen puheenvuoro kertoo, että puhuja liittää lasten ihanteelliseen työskentelyyn aikuisesta riippuvaisen ehdon, jota ilman toivottavaa suoriutumista ei olisi tapahtunut. Lapseen ylipäätään liitetään kommentissa ajatus riippuvaisuudesta aikuiseen.

Edellä mainittujen esimerkkien keskustelut käsittelevät kaikki jo tapahtuneita asioita, jolloin lasten ihanteellisuus tuli esiin aikuisten toteamana negatiivisten odotusten toteutumatta jäämisenä ja lasten havaittuna käyttäytymisenä odotusten vastaisesti. Seuraava keskustelu on jatkoa edelliselle omatoimisuutta käsitelleelle keskustelulle ja se käsittelee tulevia tapahtumia.

Esimerkki 47.

*Ope 2: et nyt tää on tietenki toisen tyyppinen ja tässä ne tarttee varmaan*

*Ope 1: varsinki tässä tiedon ku ne tässä näitä tutkii että omaa lintua*

*Ope 2: kyllä*

*Ope 1: se ryhmä*

*Ope 2: kyllä ja siis se ryhmätyön tekeminen on aina oma juttunsa*

*Ope 1: joo*

Ensimmäisessä puheenvuorossa ope 2 olettaa, että lapset tulevat tarvitsemaan seuraavassa tehtävässä enemmän aikuisen apua kuin aiemmassa. Ilmaisut ”nyt tää on tietenki toisen tyyppinen” (eli erityyppinen kuin aiempi tehtävä, josta lapset suoriutuivat omatoimisesti) sekä ”ne tarttee varmaan” kertovat tästä. Ope 1 osoittaa olevansa samaa mieltä jatkamalla tehtävän sellaisten osalueiden pohtimista, joissa hän olettaa olevan lapsille eniten haastavia omatoimisuuden kannalta. Yhdessä keskustelijat ilmaisevat yhteisen käsityksensä siitä, että ryhmätyö työskentelymuotona poikkeaa muista muodoista (”se ryhmä”, ”on aina oma juttunsa”) ja on erityisen vaativa lapsille ja he tulevat tarvitsemaan työskentelyssä aikuisen apua. Keskustelussa vallitsee yhteisymmärrys siitä, että tulevassa tehtävässä lapset eivät tule kykenemään omatoimisuuteen samoin kuin aiemmassa tehtävässä, jonka etenemiseen aikuiset olivat erityisen tyytyväisiä ja näin ollen avun tarvitseminen muotoutuu keskustelussa ei-toivottavaksi ja omatoimisuus ihanteelliseksi piirteeksi.

*Kehittyvän, keskeneräisen lapsen* diskurssissa lapsi ymmärrettiin ns. ei-valmiina, keskeneräisenä, valmiiksi tulemisen ehtoja kohti etenevänä, mutta ei vielä niitä saavuttaneena. Sana ”vielä” viestikin lapsia käsittelevissä keskusteluissa usein keskeneräisyyden diskurssista. Keskeneräinen lapsi erosi ihanteellisesta lapsesta siinä, että keskeneräisyys syntyi valmiiksi tulemisen ajatuksesta ja ko. kontekstissa määrittävistä valmiiksi tulemisen kriteereistä, ihanteellisuus taas oli stabiilimpaa eli lapsi joko täytti ihanteet tai ei täyttänyt, kenenkään ottamatta kantaa siihen, voiko ihanteet joskus saavuttaa. Keskeneräisyydessä taustalla vaikuttivat aikuisten jakamat käsitykset siitä, millaisia taitoja lapsen erityisesti koulun näkökulmasta pitäisi saavuttaa, jotta voisi olla ”valmis”, ihanteellisuudessa taas aikuisten käsitykset esimerkiksi ihanteellisesta koululaisesta tai päiväkotilapsesta ylipäättään.

Kontekstiksi tässä tulkinnassa määrittyi erityisesti koulun konteksti, mikä näkyi kielellisten ilmaisujen ja merkityksenantojen sijoittumisena koulumaailmaan. Keskeneräisyyttä arvioitiin usein esimerkiksi sen perusteella, osasiko lapsi lukea tai kirjoittaa, mikä on yleisesti koulussa pärjäämiseen ja koululaisuuteen liitetty taito (Turunen, Uusiautti & Maatta 2014, 299). Verrattuna varhaiskasvatukseen koulussa ylipäättään pidetään tärkeänä arvioida lasta suhteessa tiettyjen aineiden oppimiseen ja opetussuunnitelman tavoitteisiin (Karila & Rantavuori 2015, 385).

Keskeneräisen lapsen diskurssissa voi nähdä yhtenevää Alasuutarin ja Karilan (2009) havaintoon siitä, että vasulomakkeissa tuotettiin lapsuutta esimerkiksi yksilökehityksen tulkintakehyksen kautta. Tässä lapsuuden tulkinnassa painottui paitsi yksilön sen hetkinen tila ja kehitys myös kehityksen etenemisen arviointi ja tavoitteiden asettaminen. Alasuutarin ja Karilan (2009, 76 – 77) mukaan tällainen arvioinnin elementti edellyttää lapsen näkemistä suhteessa joihinkin oletuksiin, joita kasvattajilla lapsesta on, vaikka niitä ei näkyvästi ilmaistaisikaan. Yksilökehityksen tulkintakehyksellä on siis yhteys paitsi keskeneräisen lapsen diskurssiin myös ihanteellisen lapsen diskurssiin.

Esimerkki 48.

*Ope 2: niinku harjoteltiin niinku sitä sitte pienten kanssa sekä siin oli eka- ja tokaluokkalaisia vähän niinku keräs ajatuksia. se et just ku piti kirjottamalla niin tehä niin se on.. vielä vielä niinku sillai*

*Ope 3: pieni haaste*

Esimerkin 48 keskustelussa arvioidaan lasten suoriutumista kirjoittamista vaativasta tehtävästä. Ope 2 kuvailee keskustelun kohteena olevaa lapsiryhmää, jota hän luonnehtii ilmaisuilla ”pienet” ja ”eka- ja tokaluokkalaiset”. Pieniin lapsiin voidaan liittää yleisesti ajatus siitä, että he vasta opettelevat asioita, joten sanavalinnoillaan ope 2 perustelee havaintoaan siitä, etteivät kyseiset lapset osaa kovin hyvin vaadittua tehtävää. Ope 3 osoittaa jakavansa saman ymmärryksen täydentämällä ope 2 lauseen. Ope 3:n sanavalinta ”haaste” viestii myös valmiiksi tulemisen ajatuksesta, koska haasteisiin voidaan liittää ajatus niiden voittamisesta. Keskustelijat jakavat ymmärryksen siitä, että on olemassa jokin toivottava suoriutumisen taso, johon keskustelun kohteena olevat lapset eivät tällä hetkellä yllä, mutta tavoitteena on, että he saavuttavat tason tulevaisuudessa.

Esimerkki 49.

*Ope 2: ku sielä on sitte saattaa olla sellasia*

*Ope 5: [se on totta]*

*Ope 2: jolta löytyy ne omat taidot, mut ne ei ehkä kykene sit vielä niinkun ryhmässä antaa sitä panosta*

*Ope 1: joo joo*

*Ope 2: siinähan se niinku on*

Keskeneräisyyden avulla voitiin myös kuvata tiettyjä lapsia ja erotella heitä niistä, jotka ovat ns. valmiimpia. Esimerkissä 49 on ennen katkelmaa suunniteltu lasten jakamista ryhmiin tiedonhaku- taitojen ja kirjoitustaidon mukaan. On tuotu esiin yleinen huomio siitä, että ryhmässä tarvitaan yksilökohtaisten taitojen lisäksi myös sosiaalista osaamista. Ope 2 viittaa puheenvuoroissaan lapsiin, jotka eivät täytä tätä yleistä vaatimusta. Näin hän tekee jaottelun ryhmätyöskentelyyn vielä kykenemättömiin ja jo kykeneviin. Sana ”vielä” viestii siitä, että valmiuteen ollaan matkalla. Muut osoittavat jakavansa saman ymmärryksen.

Samalla tavoin tapahtuu seuraavassa esimerkissä, jossa tuotetaan kirjoitustaito tavoiteltavana taitona, jonka jotkut lapsista ovat jo saavuttaneet ja jotkut eivät.

Esimerkki 50.

*Ope 2: et saatas niinku saatas kirjottava ja sit semmonen, jolla viä nyt se kirjoitustaito*

*Ope 1: mm?*

*Ope2: ehkä on hakusessa. saatas semmonen pari niinku tekeen yhdessä*



Keskeneräisyyden diskurssi saattoi tulla esiin myös esioppilaita käsittelevissä keskusteluissa. Muutamissa kohdin ”eskareille” tuotettiin koulun lähtökohdista käsin määritelty keskeneräisyys. Tämä ilmeni siten, että kasvattajat suunnittelivat toimintaa, joka vaati luku- ja kirjoitustaitoa, ja tässä toiminnassa eskareille osoitettiin ”vähempiarvoinen” tehtävä heidän osaamattomuutensa tähden.

Esimerkki 51.

*Ope 1: et se vois melkein sitte eskarit, ketkä ei osaa lukee*

*Ope 2: mm*

*Ope 1: eikä viä kirjottaa, et heille varmaan sit jäis toi esmes linnun värittäminen*

*Ope 3: [mm]*

Esimerkki 51 on keskustelusta, jossa kasvattajat suunnittelevat luku- ja kirjoitustaitoa vaativaa ryhmätyötä, jossa kaikki lapset saavat jonkun tehtävän ja sitä kautta roolin ryhmässä. Esimerkistä havaitaan, kuinka keskustelussa tuotetaan eskarit toistaiseksi luku- ja kirjoitustaidottomina henkilöinä, joille osoitetaan väritystehtävä, koska he eivät voi osallistua varsinaiseen tehtävään. Tämä ilmenee ope 1:n puheenvuoroissa, joissa hän määrittelee eskarit henkilöiksi, jotka ”ei osaa lukee.. eikä viä kirjottaa” sekä hänen käyttäessään verbiä ”jäädä”, joka luo vaikutelman siitä, että jotakin jää jäljelle, kun kaikki muu on haluttu aktiivisesti valita. Näin ollen värittäminen tehtävänä saa vähempiarvoisen luonteen verrattuna muihin tehtäviin, ja eskarit, joille tehtävä osoitetaan, ominaisuuden paitsi keskeneräisinä myös passiivisina, koska he eivät voi valita tehtävää tai sitä ei anneta heille, vaan he tekevät sen, mikä jää jäljelle.

*Olemuksellisen lapsen* diskurssissa lapselle tuotettiin pysyvä, luonnollinen olemus, joka ”kuului” lapsuuteen. Kasvattajat liittivät lapseen ja lapsuuteen tietynlaista käytöstä ja oletettua ajattelua, joka hyväksyttiin osana jotakin yleistä lapsen ”perusolemusta”. Tästä olemuksesta viestittiin siten, että sen olemassa oloa ei perusteltu havainnoilla tai esimerkiksi ammattitietämyksellä, vaan se esitettiin itsestään selvästi, yleisenä totuutena.

Keskustelut, joissa olemuksellisen lapsen diskurssia hyödynnettiin, voisivat kielellisten valintojensa perusteella olla osia lähes mistä tahansa lapsia koskevasta keskustelusta. Konteksti tai keskustelijoiden ammatillisuus ei tullut esimerkiksi sanastossa esiin. Tämän perusteella vaikuttaisi siltä, että olemuksellisen lapsen diskurssi perustui johonkin yleiseen aikuisten käsitykseen lapsen ”luonnosta”. Ei liene sattumaa, että olemuksellisen lapsen diskurssi tuli esiin keskustelun resurssina toistuvasti suunnitellessa nimenomaan luontoon liittyviä sisältöjä joustavaan esi- ja alkuopetukseen.

Esimerkki 52.

*Ope 1: joo no käärme tietysti kiinnostaa*

*Ope 2: mm-m*

*Ope1: lapsia sitten*

-----

*Ope 1: muurahaispesä on kans aika.. kaikille tuttu muurahainen*

*Ope 3: joo joo*

*Ope 1: ja karhu on tietysti.. mä aattelin, että nää neljä vois olla niinkun*

Esimerkin 52 katkelmissa tuotetaan kiinnostus tiettyjä eläimiä kohtaan lapsen olemukseen luonnollisesti kuuluvana asiana. Kasvattajat pohtivat sitä, mitä eläimiä heidän kannattaisi valikoida käsiteltäväksi opetuksen sisällöissä. Ilmaisut "...tietysti kiinnostaa...lapsia..", "kaikille tuttu..." ja "...on tietysti" sekä se, ettei eläinten valikoitumista käsittelyyn perustella esimerkiksi havainnolla siitä, että juuri kyseiset lapset ovat kyseisistä eläimistä kiinnostuneita, kertovat yhteisestä käsityksestä, jonka mukaan lapset ovat luontaisesti jonkinlaisia. Samoin tapahtuu seuraavassa esimerkissä.

Esimerkki 53.

*Ope 1: joo*

*Ope 2: nii et se ois semmonen*

*Ope 3: seon.. sehän on niin suosittu, joku tämmönen pesäkolo*

*Ope 2: nii-i.. et ois vähä niinku tämmönen lumimaja*

*Ope 3: nii ni aivan*

*Ope 5: se on varmaan.. se on hyvä*

Ennen katkelmaa on ehdotettu pesämäisen rakennelman hyödyntämistä eläinten talvikäyttäytymisen opettamisessa. Esimerkissä kasvattajat toteavat, että lasten keskuudessa erilaiset pesäkolot ja majat ovat suosittuja ja näin perustelevat yhteisesti sitä, miksi pesärakennelmaa kannattaisi hyödyntää sisällön käsittelyssä. Lasten kiinnostus pesiin ja majoihin ei perustu havaintoihin lapsista, vaan tuodaan esiin yleisesti tiedettynä asiana.

Esimerkki 54.

*Ope 2: ja kettuhan on mielenkiintonen niinku*

*Ope 1: mielenkiintonen, ku on raateluhampaat ja*

*Ope 2: mm*

*Ope 1: kiinnostaa ton ikäsiä lapsia*

Esimerkin 54 katkelma on osa keskustelua, jossa suunnitellaan kettuun tutustumista sisällöksi joustavan esi- ja alkuopetuksen tunneille. Puheessa tuotetaan lapsen olemukseen kuuluvana se, että hän pitää kettua ja siihen liittyviä ominaisuuksia mielenkiintoisina. Ope 2 olettaa kasvattajilla olevan yhteisen käsityksen lapsen perusolemuksesta, jota hän hyödyntää ensimmäisessä puheenvuorossaan ilmaisulla ”kettuhan”, jonka ”han” -pääte luo vaikutelman siitä, että asia on yleisesti kaikkien tiedossa, tyyliin ”tämänhän kaikki tietävät”. Ope 1 jatkaa ajatusta ja vahvistaa asian toistamalla ope 2:n sanan ”mielenkiintoinen”. Lopuksi ope 1 vielä toteaa itsestään selvästi kettuun liittyvien seikkojen kiinnostavan tietyn ikäisiä lapsia. Muut hyväksyvät tämän vaikenemisellaan. Tämän kaltaisessa ikäkausiin liittyvässä puheessa voi nähdä kehityspsykologista tausta-ajattelua.

*Kohdelapsen* diskurssissa lapsi tuotettiin aikuisten suunnitteleman toiminnan kohteena ja ulkopuolisena itseensä vaikuttavasta toiminnasta. Kun lapsi ymmärrettiin ulkopuolisena, kasvattajat tuottivat kielenkäytöllään hänelle ns. pelinappulan roolin, joka ilmeni kielessä lasten ”laittamisena” johonkin, tai passiivisen toiminnan toteuttajan roolin, joka näkyi siten, että aikuisten määräisivät ennalta lapsen tekemisiä ja osoittivat hänelle toimintaa. Tämä lapsen ymmärtämisen tapa näkyi erityisesti käytännöllisen kehyksen puheessa. On tärkeää huomata, että muissakin lapsidiskurssissa ilmeni tämä lapsen passiivinen ”kohderooli”, mutta sitä voidaan tarkastella myös muista erillisenä lapsen tulkinnan tapana.

Esimerkki 55.

*Ope 1: ja sitte tosiaanki ku täs on kato sit tää viikko väliä.. niin siinä viikonki aikana voi pistää porukoita kirjoitlemaan tohon noin*  
*Ope 2: kyllä.. et sitte vaan tota vähän näitä et mistä ne on kiinnostunu*

Esimerkissä 55 ope 1:n sanavalinta ”voi pistää” viestii kohdelapsen diskurssista. Lapsen laittaminen johonkin tuottaa hänet aikuisen tahdon mukaan siirreltävänä kohteena. Ope 2 ilmaisee omassa puheenvuorossaan jakavansa saman ymmärryksen, koska jatkaa lapsen tuottamista samalla tavoin. ”...mistä ne on kiinnostunu” –kommentissa ”ne” osoittaa joihinkin ulkopuolisiin kohteisiin. Keskustelussa rakentuu myös hieman yliolkainen sävy lasten toimintaa kohtaan, mikä osaltaan viestii kohteena olemisesta. Sanavalinnat ”kirjoitlemaan tohon noin” ja ”sitte vaan...vähän näitä” luovat mielikuvaa muuten vaan-tekemisestä, joka ei ole niin kovin tärkeää ja jonka aikuinen voi osoittaa lapselle helposti.

Paitsi suoranaisena toiminnan kohteena lapselle voitiin keskusteluissa tuottaa myös rooli ”tärkeämmästä” toiminnasta ulkopuolisena ja lasten omaehtoinen toiminta vähemmän tärkeänä kuin aikuisten heille suunnittelema toiminta.

Esimerkki 56.

*Ope 2: sit ku on sit ku on saatu kaikki sellaset*

*Ope 5: [kyllä]*

*Ope 2: yhteiset*

*Ope 1: [joo]*

*Ope 2: osiot tehtyä sithän*

*Ope 1: nii*

*Ope 2: sillä lapsella on sitä omaa ekstra*

*Ope1: joo*

-----

*Ope 2: niin tota mä aattelin, et noihan vois, jos ne tykkää ni vaikka yhdessäkin viritellä jotain.. siis tää nyt jää tietenkin lasten niinku*

*Ope 1: joo*

*Ope 5: mm*

*Ope 2: aikailla oman intoilun ja tuottamisen varaan, mut jos niil on inspistä niin nehan voi pyytää toisiaan, jos ne haluaa..*

*Ope 1: joo*

Esimerkin 56 katkelmista havaitaan, kuinka lasten ”oma” toiminta voitiin tuottaa ylimääräisenä tekemisenä ja lapset ns. jättää tekemään sitä varsinaisen toiminnan jälkeen. Tämä tuottaa aikuisten suunnittelemaalle ja ohjaamalle toiminnalle tärkeämmän roolin kuin mitä lasten omaehtoinen toiminta on. Ilmaisut ”sillä lapsella on sitä omaa ekstra” ja ”jää lasten oman intoilun ja tuottamisen varaan..” kertovat tästä. Lisäksi lasta osoittavien ilmaisujen ”sillä lapsella..” ja ”nehän voi.. jos niillä on..” tuottaa lapsille ulkopuolisen roolin asettamalla toimijoiksi ”ne lapset” ja sitä kautta puhujan toimijaksi ”me aikuiset”.

Seuraavissa esimerkeissä tulee esiin se, kuinka aikuiset saattoivat osoittaa määräävästi lapselle toiminnan, jota hän tulee tekemään, ja näin tuottaa lapsen ulkopuolisena. Määräävän sävyn käyttäminen puheessa positioi puhujan itsensä määräyksen antajan rooliin ja samalla henkilön, johon määräys kohdistuu, määräyksen saajan rooliin, johon kuuluu määräyksen mukaan toimiminen. Määräyksen saajalla ei useinkaan ole mahdollisuutta puuttua määräyksen sisältöön, joten määräyksen saaja on tässä mielessä ulkopuolinen määrättävän asian suhteen. Lisäksi kaikki keskustelut ovat fyysisinä ja sosiaalisina tilanteina sellaisia, että lapset, joille toimintaa suunnitellaan, eivät ole

niissä läsnä, joten tilanne itsessään pitää yllä määräysten antajan ja saajan välistä asetelmaa ja sitä kautta ulkopuolisuutta.

Esimerkki 57.

*Ope 2: joku lappunen*

*Ope 1: nii johon laitetaan*

*Ope 2: laitat ruksia*

*Ope 1: tai värität värin sillä liidulla, mikä siihen on*

*Ope 2: ni ni*

*Ope 1: laitettu ja*

*Ope2: joo*

-----

*Ope 1: ---nii mennä ton kaavakkeen kans*

*Ope 3: mm*

*Ope 1: ni jokainen laps kuule merkkää*

*Ope 5: joo*

*Ope 1: vetää aina viivan*

Ensimmäisessä katkelmassa määräävä ote puheessa näkyy siinä, että verbit ovat yksikön toisessa persoonassa eli puhe on osoitettu jollekin ”sinälle”, jolle määräys annetaan. Koska ko. ”sinää” ei ole keskustelussa läsnä eikä hänellä näin ollen ole mahdollisuutta kommentoida saamiaan ohjeita, tulee puheeseen julistava, ehdoton ote, joka sulkee määräyksen saajan keskustelun ulkopuolelle. Huomionarvoista on, että ope 1:n ensimmäinen kommentti ei ole määräävä, mutta ope 2 vastaa siihen määräävällä puheella, jolloin ope 1:n seuraavassa kommentissaan mukauttaa puheensa saman sävyiseksi ope 2:n kanssa.

Toisessa katkelmassa määräävä sävy syntyy ope 1:n käyttäessä preesens-muotoisia ilmauksia ”jokainen laps kuule merkkää” ja ”vetää aina viivan” suunnitellessaan lasten tulevaa toimintaa. Preesens toimii tässä tilanteessa kuten toteamus eli asian kerrotaan olevan jollakin lailla ja näin viestitään siitä, että asia tulee tällä tavoin tapahtumaan. Ilmaukset sulkevat pois vaihtoehtojen tai eriävien mielipiteiden mahdollisuudet. Lisäksi ope 1:n käyttämä ”kuule” tuo ilmaukseen painokasta sävyä.

## 7.7 Joustava esi- ja alkuopetus koulun kontekstissa

Jo aiemmin tulosten esittelyssä on mainittu kielenkäytön piirteitä, jotka viittasivat siihen, että joustava esi- ja alkuopetus tuotettiin koulun lähtökohdista käsin tapahtuvana. Sisällöllisen kehyksen puheessa oppikirjojen ja muun oppimateriaalin kieli ohjasi toiminnan suunnittelua (ks. s. 43 – 44), käytännöllisessä kehyksessä kielenkäyttöön vaikuttivat kouluinstituution käytännöt (ks. s. 60 – 61), ja lapsi tuotettiin paikoin kehittyvänä ja keskeneräisenä suhteessa yleisesti koululaisuuteen liitettäviin taitoihin (ks. s. 78 – 80).

Tutkimusprosessin aikana huomio kiinnittyi tähän koulumaailman painotukseen puheessa siksi, että alun perin oletettiin sekä koulun että päiväkodin näkyvän keskustelussa tasapuolisesti. Joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektin tarkoituksena on kehittää esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä, sujuvoittaa esioppilaiden siirtymistä ensiluokalle ja vaikuttaa myös niin sanotusti toiseen suuntaan antamalla jo koulussa oleville ensimmäisen ja toisen luokan oppilaille mahdollisuus toimia ”eskarilaisten” tavalla ja varhaiskasvatuksen sisältöjen mukaan (Karila, Kivimäki & Ranta-vuori 2013, 27; Savolainen 2012). Joustavalla esi- ja alkuopetuksella pyritään luomaan nykyistä yksilöllisempää kasvun ja oppimisen polkua, jossa siirtymä päivähoidon ja koulun välillä on häivytetty (Viitasaari, henkilökohtainen tiedonanto 1.4.2015). Näin määritellen on mahdollista ajatella, että joustavassa esi- ja alkuopetustoiminnassa on sisältöjä, tapoja ja käytäntöjä, suunnittelua ja arviointia sekä koulusta että päiväkodista. Lisäksi keskustelelevassa ammattikasvattajaryhmässä oli edustajia näistä molemmista instituutioista ja tästä syystä tutkimuksen alkuvaiheessa oletettiin, että myös keskustelun sanastossa ja kontekstissa olisi nähtävissä vaikutteita molemmista (ks. myös s. 33).

Varhaiskasvatus tai päiväkodin käytännöt eivät juuri näkyneet kasvattajien kielenkäytössä, vaan toiminta toteutui koulun sanastolla ja koulun tapojen ohjaamana. Lisäksi keskusteluissa tuotiin paikoin esiin joustavan esi- ja alkuopetuksen siirtymällistä merkitystä eli toiminta nähtiin valmistautumisena seuraavaa luokka-astetta varten eikä esimerkiksi arvokkaana toimintana sinänsä. Seuraavassa luodaan vielä aiempaa tarkempi silmäys niihin kielen piirteisiin, joiden perusteella toiminta asettui koulun kontekstiin.

Esimerkki 58.

*Ope 1: ..joo entäs sit sillon tiistaina jos me alettaskin ---(joustavan esi- ja alkuopetuksen tunnit) heti aamusta puol yheksältä ja pidettäs eka tunnit siinä pitkän välkän jälkeen toinen ennen ruokaa.. ja sit ruokailun jälkeen lähettäis siitä laskeen*

Esimerkistä 58 havaitaan, kuinka puhuja pyrkii sovittamaan joustavan esi- ja alkuopetuksen tunnit koulun päivärytmiin, johon kuuluvat ”tunnit”, ”välkä” ja ”ruokailu”, sopiviksi. Näin päivärytmin noudattamiselle ja sen myötä koulukontekstissa toimimiselle kokonaisuudessaan tuotetaan puheessa tärkeä arvo. Samoin tapahtuu seuraavassa esimerkissä, jossa keskustelijat tuottavat toiminnalle rajauksen lukujärjestyksen ohjaamaan, oppituntijärjestelyyn vedoten.

Esimerkki 59.

*Ope 1: ai niin ku teil on se  
Ope 2: ku meil on se uskonto meil on se uskonto  
Ope 3: juu  
Ope 2: ekalla tunnilla... mut me siirretään  
Ope 1: mut mites tokaluokkalaisten koulu?*

Koulukonteksti tuli esiin yleisesti koulusanaston käyttämisenä keskusteluissa. Esimerkin 60 katkelmat osoittavat, että konteksti on helposti asiaan perehtymättömienkin tunnistettavissa tiettyjen sanojen ja ilmausten perusteella, jotka on esimerkissä tummennettu.

Esimerkki 60.

*Ope 4: tokihan hän on tehny näitä myös mun **oppilaille**..  
Ope 3: joo joo (nyökyttelee)  
-----  
Ope 2: no siis hakee sekä että.. **oppikirja**, mitä koneelta löydät, omia kokemuksia.. nyt ne tietää osa ainakin oi **meijän luokkalaiset** nyt ku me vähän jo aihetta käsiteltiin..  
-----  
Ope 1: talviuni (kaikki kirjoittavat) siinähan on helppo **liikuntatunteja** kun kaikki on talviunilla  
Ope 4: joo  
-----  
Ope 1: no voidaan me laittaa tänne pääsiäisen mut sit alkaa tulee heti sitten pääsiäismaanantai ja sit tullaan tiistaina **kouluun** niin sitte tota  
Ope 2: mm*

Joustavalle esi- ja alkuopetustoiminnalle voitiin tuottaa rooli ylemmille kouluasteille siirtymisen tukijana. Tällainen toiminnan näkeminen valmistautumisena seuraaville ”tasoille” siirtymiseen voidaan nähdä koulumaailmaan kuuluvana piirteenä (Turunen, Uusiautti & Määttä 2014) ja sitä nimitetään tässä *valmistautumisen diskurssiksi*. Valmistautumisen diskurssissa joustavalle esi- ja alkuopetukselle tuotettiin rooli vähemmän vaativana toimintana suhteessa ylempiin luokkiin ja toimintana, jonka avulla valmistauduttiin ”haasteellisempiin” tehtäviin.

Esimerkki 61.

*Ope 2: näitähän ei ny hirveesti tuu*

*Ope 1: joo*

*Ope 2: et sitte ne vasta tua*

*Ope 1: [joo]*

*Ope 2: ylemmillä luokilla puhuu enemmän näistä.. mut toisaalta kiva kun ne jää vähän semmosina niinku ajatuksina kyteen että just*

*Ope 1: joo*

Esimerkin 61 keskustelussa arvioidaan suunnitellun sisällön hyödyllisyyttä lapsille. Ope 2 puhuu sisällöistä ilmaisuilla ”näitähän ei ny hirveesti tuu” ja ”sitte vasta..ylemmillä luokilla puhuu enemmän..”, joilla hän vertailee suunnitellun sisällön käsittelyn määrää joustavassa esi- ja alkuopetuksessa ja ylemmillä luokilla. Vertailemalla hän tuottaa joustavan esi- ja alkuopetuksen ja ”ylemmät luokat” jatkumona, jossa edetään sisältöjen vähäisemmästä käsittelystä monipuolisempaan käsittelyyn. Eri kouluasteille (esi- ja alkuopetus, ylemmät luokat) tuotetaan myös tietyt, pysyvät sisällöt. Tämä voi viestiä opetussuunnitelma-ajattelusta, joka voi olla melko tyypillistä koulumaailmalle. Ilmaisulla ”..ne jää vähän..ajatuksina kyteen..” tuotetaan toiminnalle rooli valmistautumisena seuraaville luokille menoon. Samalla tavoin tapahtuu seuraavan esimerkin 61 katkelmissa, jossa arvioidaan niissäkin joustavan esi- ja alkuopetuksen sisältöä sen perusteella, miten ne suhteutuvat ylemmille luokille siirtymiseen.



## Esimerkki 62.

*Ope 2: tätä ei jaeta tässä muuta ku talviuneen ja talvihorrokseen, sit aikanaan, kun ne menee kolmannella luokalla*

*Ope 1: ni?*

*Ope 2: nii sit siä tulee vielä kylmänhorros----*

*-----*

*Ope 1: joo aivan, eli tässähän tääl on näitä kokeiluja ihan kivasti (lukee kirjasta)” kiintee, neste, kaasuu, olomuodon muutokset” vielä ei puhuta hirveesti härmistymisestä eikä sublimoitumisesta.. joo, ne tulee sitte myöhemmin..*

Katkelmissa tuotetaan joustavan esi- ja alkuopetuksen sisällöt yksinkertaisempina kuin tulevat sisällöt ylemmillä luokilla. Ensimmäisen katkelman ilmaisu ”ei jaeta tässä muuta ku..” kuvaa helpompaa sisältöä joustavassa esi- ja alkuopetuksessa ja ilmaisu ”sit aikanaan, kun ne menee kolmannella luokalla..” vaikeampaa sisältöä kolmannella luokalla. Samoin tapahtuu toisessa katkelmassa puhujan kuvaillessa suunniteltavaa toimintaa, jossa ei ”vielä puhuta härmistymisestä eikä sublimoitumisesta”. Toisin sanoen puhuja käyttää ylemmillä luokilla opetettavia ”vaikeampia” käsitteitä kuvaamaan sisältöjen haastavuutta myöhemmän koulu-uran aikana ja tuottaa näin mielikuvan joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminnan ”helpommista” sisällöistä. Ilmaisulla ”ne tulee sitte myöhemmin” puhuja osoittaa suunnan mihin ollaan menossa eli siirtymisen helpommasta vaikeampaan. Näin hän määrittelee joustavan esi- ja alkuopetuksen sisällöiltään helpompana kuin ylemmät luokat.

## 7.8 Yhteenveto tuloksista

Tässä tutkimuksessa kysyttiin, millaisia merkityksiä joustavassa esi- ja alkuopetuksessa työskentelevät ammattilaiset puheessaan tuottivat joustavalle esi- ja alkuopetustoiminnalle ja lapselle toiminnan osana, ja millaisin sosiaalisen kielenkäytön tavoin nämä merkitykset syntyivät. Kysymyksestä saatavan tiedon avulla haluttiin luoda kuvaa niistä yhteisistä merkityksenantojen tavoista, joita joustavaan esi- ja alkuopetukseen liittyen ilmeni ammattikasvattajien keskusteluissa, ja näin lisätä tietämystä joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurin rakentumisesta. Sillä, kuinka ammattilaiset merkityksellistävät suunnittelemaansa toimintaa, oletettiin olevan vaikutusta toiminnan sisältöön ja sitä kautta lapsiin, jotka ovat toiminnan keskiössä.

Ammattikasvattajien yhteistä kielenkäyttöä kuvaamaan muotoutui *merkityksellistämiskulttuurin* käsite, joka tarkoitti sosiaalisessa tilanteessa ilmenevien puheen tapojen ja merkityksen antojen kulttuuria. Tässä kulttuurissa kasvattajat suuntautuivat joustavaan esi- ja alkuopetukseen neljän eri sosiaalisesti ja kielellisesti rakentuvan, ts. diskursiivisen kehysten kautta, joita olivat *sisällöllinen kehys*, *pedagoginen kehys*, *käytännöllinen kehys* ja *yhteisymmärryksen kehys*.

**Taulukko 1.** Diskursiiviset kehykset ammattikasvattajien joustavaa esi- ja alkuopetusta käsittelevässä puheessa

Kehys	"Mitä täällä tapahtuu?" (kasvattajien sosiaalis-kielellinen suuntautuminen)	Kasvattajan rooli	Tyypillinen puhe-tapa	Taustalla vaikuttava diskurssi	Kehyksessä käytettyjä kielellisiä ilmaisuja
Sisällöllinen kehys	"Täällä keksitään ja valitaan sisältöjä joustavan esi- ja alkuopetuksen tunneille."	sisällön tuottaja	ideoiva puhe, kontrolloiva puhe	mahdollisuuksien ja hallinnan diskurssit	voida, tehdä, kokeilla, tai, mennä, siellä, täällä, lapset, ne, aihe, luonto, luontokoulu, eläin, talvi, kevät, vesi, lintu, kettu, orava, kala, ulkona, ympäristö, teema, liikunta, juttu, idea, sisällä, ulkona, kokeilla, käydä läpi, aloittaa, tutkia, ryhmä
Pedagoginen kehys	"Täällä opetetaan ja kasvatetaan lapsia."	opettaja, kasvat-taja	pedagogisten vinkkien käyttö	pedagogisen ammatillisuuden diskurssi	ryhmä, ryhmätyö, toiminta, toiminnallisuus, oma kokemus, tuotos, oma tuottaminen, tekeminen, lapset, liikunta, luonto, ympäristö, tieto, juttu, liittyä, sopia, voida, tammönen, semmonen, tän tyyppinen, erityyppinen, harjotella, erilainen, me
Käytännöllinen kehys	"Täällä järjestetään ihmisiä, tiloja ja aikatauluja."	organisaattori	järjestelypuhe	instituutiojärjestyksen diskurssi	päivä, viikko, tunnit, aihe, sitte, sinne, sillan, hiihtoloma, loman jälkeen, ennen lomaa, (kellonajat), (päivämäärät), (kuukaudet), talvi, kevät, olisi, tulisi, välineet, kone, luokka, ryhmä, kirja, ruokailu, mennään, mennäkö, laitetaan, voidaan ottaa, tulee, tuliko
Yhteisymmärryksen kehys	"Täällä tullaan toimeen ja työskennellään sujuvasti yhdessä."	yhteistyön tekijä, neuvottelija	kattellaan -puhe	joustavuuden diskurssi	me, voi, voidaan, ottaa, otetaan, otettasko, pitäkö, ois, toki, aivan, katotaan, kattellaan, jätetään, kokeillaan, laittaa, sitte, tehdään, nähdään, näyttää, jatketaan, liikutellaan, halutaan, lähempänä, ehkä, mietitään, mennään

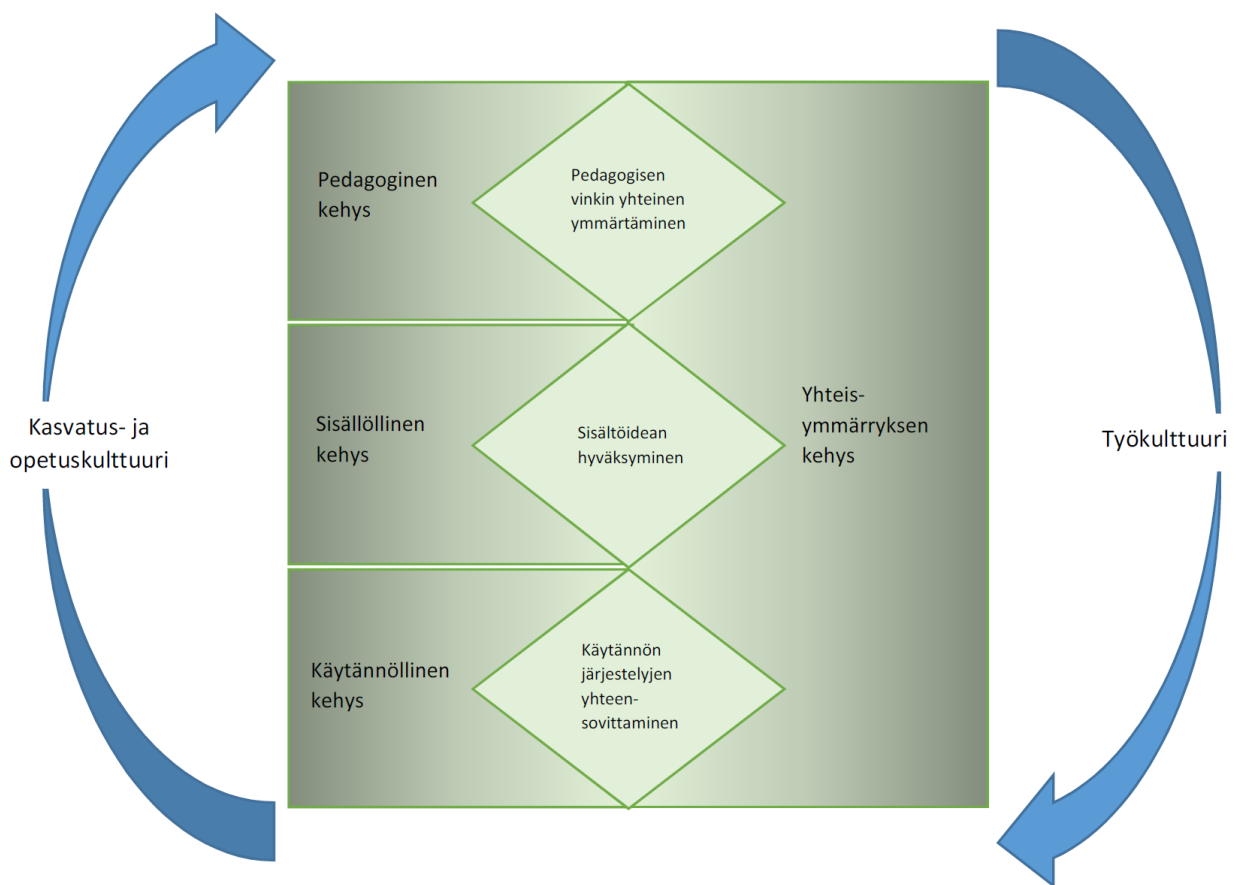
Sisällöllisessä kehyksessä kasvattajien yhteiseksi intentioksi muodostui joustavan esi- ja alkuopetuksen sisällöllinen suunnittelu. Joustava esi- ja alkuopetus tuotettiin sisältöjen keksimisenä ja valikoimisena joustavan esi- ja alkuopetuksen tunneille, ja keskustelijat positioituivat tuottajan rooliin. Sisällöllisessä suuntautumisessa tärkeää oli oppikirjojen ja oppimateriaalin ohjaava vaikutus puheessa. Merkittävimiksi puheentavoiksi tässä kehyksessä havaittiin ideoiva puhe ja kontrolloiva puhe, jotka perustuivat mahdollisuuksien ja hallinnan diskursseihin.

Pedagogisen kehyksen puheessa kasvattajien intentiona oli joustavan esi- ja alkuopetuksen pedagoginen tarkastelu. Keskustelijat arvioivat sitä, miksi jokin toiminta oli hyödyllistä lasten oppimisen kannalta, ja miksi joitain asioita kannattaa opettaa lapsille. Joustava esi- ja alkuopetus tuotettiin hyvän kasvatuksen toteuttamisena ja keskustelijat roolin opettajina. Pedagogiselle kehykselle oli tyypillistä, että puheessa käytettiin pedagogisia vinkkejä, jotka perustuivat jaetulle ymmärrykselle kasvatustieteen ammatillisesta tietämyksestä. Tätä nimitettiin pedagogisen ammatillisuuden diskursiksi.

Käytännöllisen kehyksen puheessa kasvattajat suuntautuivat järjestämään joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintaa käytännössä. Tärkeimmäksi puheentavaksi nimettiin järjestelypuhe, jossa keskustelijat järjestivät aikatauluja, lapsiryhmiä, toimintaan tarvittavia tiloja ja materiaaleja keskenään yhteensopiviksi. Kalenteria käytettiin puheen tukena ja asetettiin näin toiminta aikataulullisiin puitteisiin. Joustava esi- ja alkuopetustoiminta tuotettiin suoritettavana käytännön järjestelynä eli toiminnan mahdollistavien puitteiden organisointina ja kasvattajat toiminnan organisoinneina. Tämän kehyksen puheessa nousivat toiminnan kannalta keskeisiksi erityisesti koulun institutionaaliset käytännöt, kuten lomat ja oppitunnit, mitä luonnehdittiin tutkimuksessa instituutiojärjestyksen diskursiksi.

Yhteisymmärryksen kehyksessä kasvattajat suuntautuivat ylläpitämään ja rakentamaan sujuvaa keskinäistä yhteistyötä joustavassa esi- ja alkuopetuksessa ja sopuisaa henkeä keskustelutilanteessa. Puheessa tehtiin muita huomioivia ehdotuksia ja kysymyksiä sekä varmisteltiin sitä, että kaikki olivat ymmärtäneet asian ja asiasta oltiin yhtä mieltä. Toisin sanoen puheessa etsittiin yhteistä tahtia ja aallonpituutta keskusteluun. Yhteisen tahdin etsimisessä oli jossain määrin merkityksellistä suojata omia kasvoja ja kunnioittaa toisen kasvoja eli tehdä ns. kasvotyötä (Goffman 2005). Joustava esi- ja alkuopetus tuotettiin sujuvana yhteistyönä ja kasvattajat positioituivat yhteistyön tekijän ja neuvottelijan rooleihin. Yhteisymmärryksen kehyksen puheessa keskeiseksi muodostui kattellaan-puhe, jossa korostui joustavuuden diskurssi.

Kehysten tarkastelussa todettiin, että kehykset nivoutuivat toisiinsa ja vaihtuivat nopeasti. Niitä vertailemalla havaittiin, että sisällöllinen kehys ja pedagoginen kehys olivat suhteessa toisiinsa siten, että pedagoginen kehys rakentui sisällöllisen kehyksen perustalle. Sisällöllinen kehys saattoi joko muuttua puheessa pedagogiseksi tai säilyä sisällöllisenä. Erityisen merkitykselliseksi osoittautui yhteisymmärryksen kehyksen erilainen ”luonne” verrattuna muihin kehyksiin ja sen tiivis yhteen kietoutuminen niiden kanssa. Analyysin aikana tultiin siihen tulokseen, että yhteisymmärryksen kehys syntyi työkalutuuuriin liittyvänä, kun taas muut kehykset edustivat kasvatusta- ja opetus- kulttuuria. Yhteisymmärryksen rakentamista tapahtui muiden kehysten sisällä ja rinnalla, ja yhteisymmärryksen intention sisältävää puhetta sekoittui muiden kehysten puheeseen. Havaittiin, että yhteisymmärryksen rakentamista tapahtui eri kehyksissä eri tavoin. Tilanteet, joissa intentio yhteisymmärryksen ylläpitoon kussakin kehyksessä syntyi, nimettiin yhteisymmärryksen rakentamisen avaintilanteiksi. Näiden perusteella voidaan sanoa, että yhteisymmärryksen ylläpito ja siihen pyrkiminen oli erittäin merkityksellistä ammattikasvattajien sosiaalisessa kielenkäytössä.



**Kuvio 1.** Yhteisymmärryksen kehyksen suhde muihin kehyksiin yhteisymmärryksen rakentamisen avaintilanteissa

Kuvio 1 havainnollistaa sitä, kuinka kehykset olivat rinnakkaisia keskenään, mutta yhteisymmärryksen kehys edusti työkulttuuria ja muut kehykset kasvatus- ja opetuskulttuuria. Yhteisymmärryksen kehys kohtasi muut kehykset yhteisymmärryksen rakentamisen avaintilanteissa, joita olivat idean hyväksyminen sisällöllisessä kehyksessä, pedagogisen vinkin yhteinen ymmärtäminen pedagogisessa kehyksessä ja järjestelyjen yhteensopivuus käytännöllisessä kehyksessä.

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös sitä, millaisin tavoin lapsi näyttäytyi ammattikasvattajien keskusteluissa. Kasvattajien kielenkäytössä tuotettiin neljä erilaista jaettua lapsen ymmärtämisen ja merkityksellistämisen tapaa eli lapsidiskurssia, jotka olivat *ihanteellisen*, *normien mukaisen lapsen*; *kehittyvän*, *keskeneräisen lapsen*; *olemuksellisen lapsen* ja *kohdelapsen diskurssit*. Se, miten lapsidiskursseja käytettiin, ja mitkä lapsidiskurssit korostuivat puheessa, saattoi vaihdella kehyksestä riippuen. Kaikissa neljässä diskurssissa lapsi tuotettiin passiivisena, aikuisen toiminnasta riippuvaisena, ohjattavana ja toiminnan kohteena.

Lisäksi tutkimuksessa havaittiin, että kasvattajien kielenkäytössä joustava esi- ja alkuopetus tuotettiin koulun lähtökohdista käsin tapahtuvana toimintana ja asetettiin puheessa koulun kontekstiin. Puheessa käytettiin runsaasti koulumaailmaan kuuluvaa sanastoa, ja toimintaa suunniteltiin koulun asettamien reunaehtojen, kuten koulun aikataulujen ja tilojen mukaan. Oppikirjoja ja -materiaaleja hyödynnettiin sisällön suunnittelussa ja lapsi ymmärrettiin paikoin keskeneräisenä suhteessa koululaisuuteen liitettyihin taitoihin. Joustava esi- ja alkuopetus tuotettiin myös jossain määrin valmistautumisena seuraavia luokka-asteita varten.

## 8 TUTKIMUKSEN TARKASTELU

Tutkimuksen avulla saatiin uutta tietoa ammattikasvattajien sosiaalisesta kielenkäytöstä. Päiväkotia ja koulua edustavien kasvattajien kohtaaminen ymmärrettiin rajapintatyönä, jossa käydään moniäänisiä merkitysneuvotteluja ja luodaan uutta tietoa, käytäntöjä ja merkityksellistämisen tapoja (ks. Edwards 2011, 34). Tutkimus osaltaan laajentaa ymmärrystä näistä institutionaalisista kohtaamisista ja voi olla hyödyllinen kehitettäessä joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintamallia Tampereella. Tässä raportin viimeisessä luvussa tarkastellaan tutkimuksesta saatujen tulosten merkitystä ja vertaillaan tuloksia aiempiin tutkimuksiin pyrkimyksenä löytää tutkimukselle tieteellistä vahvistusta (ks. Eskola & Suoranta 2001, 212). Lopuksi pohditaan tutkimuksen onnistumista ja luotettavuutta.

### 8.1 Diskursiivisten kehysten kautta jäsentävä joustava esi- ja alkuopetus

Keskeinen merkityksiä määrittävä käsite ammattikasvattajien kielenkäytössä oli diskursiivinen kehys, jota käytettiin kuvaamaan keskustelijoiden kielellistä ja sosiaalista suuntautumista joustavaan esi- ja alkuopetukseen. Karila ja Rantavuori (2015, 377–389) sovelsivat kehysanalyysia tutkimuksessaan ja havaitsivat, että ammattikasvattajien puheesta oli erotettavissa diskursiivisia kehyksiä, jotka kuvasivat kasvattajien muuttuvia käytäntöjä ja ajattelutapoja joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. Kielellisiä sovelluksia kehysanalyysista ovat kehitelleet myös mm. Alasuutari ja Karila (2009) ja Sommers-Piironen (2012). Puroila (2002) ja Peräkylä (1990) ovat tahoillaan käyttäneet kehysanalyttista lähestymistapaa, vaikkakin enemmän ”puhtaan” kehysanalyysin periaatteita noudattaen. Nämä aiemmat kokemukset kehysanalyysin käytöstä ja tästä tutkimuksesta saadut tulokset tukevat havaintoa, että kehyksen käsite voi olla oivallinen väline paitsi käytännön toiminnan tutkimukseen myös sosiaalisen kielenkäytön tarkasteluun ja merkityksellistämisen tapojen jäsentämiseen.

Pedagogisen kehyksen puheessa keskustelijoiden suuntautuminen joustavaan esi- ja alkuopetukseen oli kasvatuksellinen. Toiminnalle tuotettiin rooli hyvän kasvatuksen ja opetuksen toteuttamisena. Tässä on nähtävissä yhteys Puroilan (2002, 62) tutkimuksessaan tekemään havaintoon siitä, että päiväkodin varhaiskasvatus määrittyi kasvattajien päivittäisessä toiminnassa mm. opetukselli-

sen kehyksen kautta, jossa varhaiskasvatustyöhön suuntauduttiin oppimisen ja kehittymisen edistämisenä. Ei ole yllättävää, että ammattikasvattamisen eetokseen kuuluu tällainen pedagoginen suuntautuminen, mutta kiinnostavaa voi olla huomion kiinnittäminen siihen, miten pedagoginen intentio kielenkäytön avulla syntyy ja voidaanko sen määrää ja laatua kasvatustyössä kehittää.

Tutkimus osoitti, että pedagoginen kehys rakentui ja pysyi yllä *pedagogisten vinkkien* avulla. Pedagogiset vinkit olivat kasvatusalan yleistä ammattisanastoa, joita käytettiin keskustelussa ns. vinkaamaan ammatillisesta tietovarannosta eikä niitä ollut tarvetta selittää tai avata puheessa. Vinkkien käyttö kertoi keskustelijoiden jakaman yhteisen ammatillisen ymmärryksen olemassa olosta ja hyödyntämisestä keskusteluissa. Myös Karila ja Rantavuori (2015, 386) havaitsivat tutkimuksessaan, että ammattikasvattajien puheessaan käyttämät pedagogiset käsitteet kertoivat yhteisen ammatillisen kielen käytöstä ja ymmärtämisestä.

Sekä Edwards (2011) että Karila ja Rantavuori (2015, 386) toteavat, että yhteisen ammatillisen kielen löytäminen on avaintekijä rajapintatyöskentelyssä. Tutkimuksessa ajateltiin, että se, kuinka ihmiset asioista puhuvat eli merkityksellistävät asioita, vaikuttaa siihen kuinka he toimivat (Burr 2004, 5). Näin ollen pedagogisen puheen runsaus keskusteluissa voi kertoa pedagogisen otteen vahvuudesta myös itse kasvatus- ja opetustoiminnassa. Joustavan esi- ja alkuopetuksen määrittelyn ja tulevaisuuden kannalta on kiinnostavaa pohtia, voisiko pedagogisen kehyksen puheen tunnistamista hyödyntää joustavaa esi- ja alkuopetusta toteuttavien yksiköiden toiminnassa kehittämällä tapoja, joilla kasvattajat voisivat itse arvioida pedagogisen keskustelunsa laatua ja määrää. Tulevaisuudessa joustavan esi- ja alkuopetuksen suunnittelua käsittelevissä keskusteluissa voitaisiin esimerkiksi kiinnittää huomiota siihen, miten ja kuinka paljon pedagogisia vinkkejä puheessa esiintyy. Tarkastelun arvoista myös olisi, tapahtuuko pedagogisen puheen laadussa ja määrässä muutoksia kyseisessä joustavaa esi- ja alkuopetustoimintaa toteuttavassa yksikössä kehittämisprojektin kuluessa. Karilan ja Rantavuoren (2015) mukaan kasvattajien keskustelut muuttuivat ja kehittyivät jo yhden toimintavuoden aikana.

Sisällöllisen ja pedagogisen kehyksen välille hahmottui suhde, jossa kehysten rakentumisen periaatteet olivat osittain samat. Keskustelu saattoi rakentua alkuun sisällölliseksi, mutta muuttua esimerkiksi pedagogisen vinkin käytön myötä pedagogiseksi. Toisin sanoen keskustelijat eivät puhuneet asioiden pedagogisesta merkityksestä kaikesta muusta irrallaan, vaan peilasivat pedagogista ymmärrystä suunniteltuun sisältöön. Näin ollen pedagoginen kehys tarvitsi syntyäkseen sisällöllistä kehystä. Varsin usein sisällöllinen kehys kuitenkin säilyi sisällöllisenä eli siinä ei lähdetty pun-

taroimaan sisältöjen kasvatuksellista arvoa. Tähän seikkaan voisi olla aiheellista kiinnittää huomiota joustavan esi- ja alkuopetustoiminnan kehittämisessä tulevaisuudessa ja kysyä, onko toivottavaa, että sisällöllisistä asioista puhuminen etenisi kasvattajien keskusteluissa mahdollisimman usein pedagogiseen puhumiseen ja jos, niin millä keinoin tällaista sosiaalisen kielenkäytön kehitystä voisi tapahtua.

Käytännöllisessä kehyksessä kasvattajien suuntautuminen kohdistui varsinaisen toiminnan toteutuksen mahdollistavien puitteiden organisointiin. Joustava esi- ja alkuopetustoiminta toteutui instituutiokäytäntöjen ohjaamana järjestelypuheena ja näyttäytyi jossain määrin suorittamisena ja erilaisten aikaan sidottujen kokonaisuuksien ”läpi viemisenä”. Karila, Kivimäki ja Rantavuori (2013, 36) näkevät, että käytännöllinen orientaatio on melko tyypillistä instituutioiden rajapinnoilla tapahtuvalle toiminnalle, jossa tarvitaan toiminnan osapuolten erilaisten käytäntöjen tunnustelemaa kartoittamista, jotta säilytetään mahdollisuus yhteiseen toimintaan.

Havaintoja käytännöllisestä kehyksestä tekivät myös Puroila (2002) ja Peräkylä (1990) tutkimuksissaan. Puroilan (2002) mukaan varhaiskasvatustyön yhtenä elementtinä oli kasvattajien suuntautuminen ”käytännön pyörittämiseen”, ns. käytännöllinen kehys, joka piti sisällään kasvatustyöhön liittyviä mekaanisia järjestely- ja organisointitehtäviä. Peräkylä (1990) tarkasteli tutkimuksessaan kuolevan potilaan hoitoon liittyviä kehyksiä ja niiden käyttöä sairaalaympäristössä. Yksi tässä kontekstissa tuotetuista kehyksistä oli käytännöllinen kehys, jossa potilaan hoito näyttäytyi jokapäiväisten konkreettisten asioiden tekemisenä. (Peräkylä 1990, 16 – 24.)

Tässä kohdin on hyvä huomata, että Puroilan (2002) ja Peräkylän (1990) tutkimuksissaan käsittelemät kehykset eivät ole suoraan verrannollisia tämän tutkimuksen kehyksiin, koska ensin mainituissa kehysten rakentuminen oli toiminnallista ja yksilökiinnittynyttä, kun taas jälkimmäisessä kehykset syntyivät diskursiivisesti ja sosiaalisesti. Toisaalta, jonkinlaisia vertailuja lienee mahdollista tehdä, mikäli ajatellaan, että näitä erilaisia kehysten rakentumisen lähtökohtia yhdistää kehysten olemassa olo ja ”todeksi tuleminen” ihmisten välisissä sosiaalisissa käytännöissä.

Puroila (2002) havaitsi, että joidenkin varhaiskasvattajien perusintressi työssä oli ihmisten kohtaamisenkin osalta käytännöllisessä, konkreettisessa, järjestämiseen ja järjestykseen suuntautuvassa toiminnassa mentaalisten ja emotionaalisten tekijöiden sijasta. (Puroila 2002, 114.) Peräkylän (1990, 23) mukaan käytännöllinen kehys tuotti sairaalassa olevalle potilaalle identiteetin päivittäisten tehtävien kohteena, jolla oli rajallinen mahdollisuus vaikuttaa itseensä kohdistuvaan käy-



tännön tehtävien suorittamiseen. Tämän tutkimuksen havainnot ovat hivenen samankaltaisia, sillä käytännöllisessä kehyksessä kasvattajat suuntautuivat käytännöllisesti paitsi aikaan ja tilaan myös ihmisiin, tässä tapauksessa lapsiin. Lapselle tuotettiin paikoin puheessa kohdelapsen diskurs- sin avulla passiivisen pelinappulan rooli siirtelemällä ja osoittamalla hänelle paikkoja ja tehtäviä, toisin sanoen ”järjestelemällä” häntä.

Tutkimuksessa havaittiin, että pedagogisen, sisällöllisen ja käytännöllisen kehyksen lisäksi kasvat- tajat tuottivat joustavan esi- ja alkuopetuksen myös neuvotteluun ja ”toimeen tulemiseen” pyrki- vänä toimintana, ts. yhteisymmärryksenä. Paitsi omana kehyksenään yhteisymmärryksen element- ti sisältyi muihin kehyksiin tietyissä kielellisissä avaintilanteissa, joissa pyrkimys yhteisymmärryk- seen tuli kehyksestä riippuen erityisen tarpeelliseksi.

Pedagogiselle kehykselle oli tyypillistä, että yhteisymmärrykseen pyrkiminen oli näkyvintä yhteisen ammatillisen kielen ja pedagogisten vinkkien käyttämisessä. Samansuuntaisen havainnon tekivät Karila ja Rantavuori (2015, 386), joiden konsensuskehyksen keskeisimpiä tekijöitä oli yhteisten pedagogisten käsitteiden käyttö. Sisällöllisessä kehyksessä yhteisymmärryksen rakentaminen kul- minoitui suunnitellun sisältöidean hyväksymiseen tai hylkäämiseen. Tässä avaintilanteessa painot- tui joustavuuden diskurssi, jonka avulla tuotiin varovaisesti omia ideoita esille ja suhtauduttiin avoimesti muiden ideoihin. Käytännöllinen kehys ja yhteisymmärryksen kehys kohtasivat sovitel- taessa erilaisia käytännön järjestelyn osatekijöitä (tila, aika, ryhmä) toiminnan kannalta keskenään yhteensopiviksi. Joustava esi- ja alkuopetustoiminta näyttäytyi ”palasten sovitteluna paikalleen”. Samankaltaisesti Puroila (2002, 114) havaitsi, että päiväkotiarjen käytännöllisessä kehyksessä oli usein kyse ihmisten, tilan ja ajan yhteensovittamisesta ja näiden kesken vaihtelevasta järjestykses- tä.

Yhteisymmärrykseen pyrkiminen oli siis lähes kaiken aikaa läsnä kasvattajien keskinäisessä vuoro- vaikutuksessa. Tässä oli tärkeää kasvotyön tekeminen, jossa vuorovaikutuksen osapuolet pyrkivät hienovaraisesti säilyttämään omat ja toistensa kasvot ja välttivät sosiaalisista kömmähdyksistä syntyvää hämmennystä (Goffman 2005, ks. myös Peräkylä 2009, 353 – 355.) Kuten Karila, Kivimäki ja Rantavuori (2013, 36) toteavat, kasvojen säilyttämisen funktio ja vahva konsensushakuisuus puheessa voi olla leimallista joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektin alkuvaiheelle, jossa suhtaudutaan varovaisesti institutionaalisten rajojen ylittämiseen ja jossa tarvitaan toisten tapoihin tutustumista ja erilaisuuksien tunnustelua.

Edwardsin (2011) mukaan rajapintatyössä on olennaista sujuva työskentely muiden kanssa ja toisten taustojen ja toimintatapojen ymmärtäminen. Yhteisymmärryksen kehityksen keskeisin puheta- pa olikin kattellaan-puhe, jonka avulla suunniteltava toiminta sai joustavan luonteen. Keskustelijat eivät halunneet tiukasti sitoutua suunnitelmiin, vaan asioita ”jätettiin auki”. Tämän voi tulkita yhdeksi keinoksi luoda yhteisymmärrystä ja säilyttää omia ja muiden kasvoja tunnustelemalla muiden mielialoja ja halukkuutta toimintaan, välttämällä ohjaamasta toimintaa kovin vahvasti johonkin suuntaan ja antamalla näin tilaa kaikkien ajatuksille. Voidaan siis todeta, että kasvotyön tekemisellä oli ammattikasvattajien keskusteluissa toiminnan rajapintaluonteeseen liittyvä yhteisymmärrystä rakentava merkitys.

## 8.2 Lapsen tulkinnan institutionaaliset tavat

Tutkimuksessa oletettiin, että instituutio, jonka toiminnan kohteena ovat lapset, määrittää, tulkitsee ja ymmärtää lasta ja lapsuutta tietyllä tavalla (ks. esim. Alasuutari 2009, 57). Tutkimus osoitti, että ammattikasvattajat tuottivat lapsen vaihtelevien puhetapojen ja merkitysten avulla ja rakensivat näin lapsesta tietynlaista kuvaa joustavan esi- ja alkuopetuksen toimijana.

Ihanteellisen, normien mukaisen lapsen diskurssissa lapsi tuotettiin suhteessa aikuisten häneen kohdistamiin odotuksiin ja niiden täyttymiseen. Samoin havaitsi Alasuutari (2010) vasukeskusteluja käsittelevässä tutkimuksessaan, jonka mukaan vanhempien ja ammattikasvattajien välinen, lasta arvioiva puhe keskittyi siihen, kuinka lapsi ja hänen toimintansa vastasivat aikuisten odotuksia. Puheessa rakentuva päiväkodin institutionaalinen järjestys asetti lasta koskevia ihanteita ja normeja, joiden avulla tuotettiin ”tavallinen lapsi”. (Alasuutari 2010, 149 – 157, 170 – 171.) Alasuutarin ja Markströmin (2015) tutkimuksessa todettiin, että lapsi tuotettiin osana instituution sääntöjä, normeja ja käytäntöjä. Instituutio asetti lapselle omia odotuksiaan, rajoituksia ja mahdollisuuksia, joiden mukaan lasta arvioitiin. (Alasuutari & Markström 2015, 529.) Tämäkin tutkimus osoitti, että kasvattajat tuottivat kielenkäytöllään lapsen olemiselle tietyt normit, joiden mukaan ”hyvä” lapsena oleminen ja toiminta ymmärrettiin. Samanlaisen havainnon tekivät myös Alasuutari ja Karila (2009, 86), jotka varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeita tutkiessaan totesivat niiden tuottavan määrittelyjä ”normaalista” tai oletetusta tavasta olla ja toimia lapsena. Huomionarvoista on, että tämän tutkimuksen keskusteluissa merkityksellistetty ”ihanteellinen lapsi” oli sitä nimenomaan joustavan esi- ja alkuopetuksen kontekstissa, ja keskustelujen tapahtuminen esimerkiksi sosiaali-

toimen instituutiossa tai vaikkapa yksityishenkilöiden kesken kodin piirissä olisi voinut tuottaa erilaisia määrittelyjä.

Lapsi ymmärrettiin myös ns. ei-valmiina, keskeneräisenä, valmiiksi tulemisen ehtoja kohti etenevänä, mutta ei vielä niitä saavuttaneena. Tällainen lapsuuden tulkinta epäkypsyyden aikana on havaittu muissakin tutkimuksissa (ks. Turunen, Uusiautti & Määttä 2014; Vanobbergen 2004;). Keskeneräisen lapsen diskurssissa voi myös nähdä yhteyden Alasuutarin ja Karilan (2009) tutkimukseen, jossa havaittiin, että vasulomakkeissa tuotettiin lapsuutta esimerkiksi yksilökehityksen tulkintakehyksen kautta. Tässä lapsuuden tulkinnassa painottui paitsi yksilön sen hetkinen tila ja kehitys myös kehityksen etenemisen arviointi ja tavoitteiden asettaminen. Tällainen arvioinnin elementti edellyttää lapsen näkemistä suhteessa joihinkin oletuksiin, joita kasvattajilla lapsesta on, vaikka niitä ei näkyvästi ilmaistaisikaan. (Alasuutari & Karila 2009, 76 – 77.) Tässä mielessä yksilökehityksen tulkintakehys liittyy keskeneräisen lapsen diskurssin lisäksi ihanteellisen lapsen diskurssiin.

Esi- ja alkuopetuksen välisissä siirtymäkäytännöissä tuotetaan määrittelyjä sille, mistä eskarista koululaiseksi muuttumisessa on kyse (Dockett & Perry 2007; Karila, Kivimäki & Rantavuori 2013.) Kehityksen ja keskeneräisyyden diskurssi piti sisällään aikuisten jakaman käsityksen siitä, millaisia taitoja lapsen erityisesti koulun näkökulmasta pitäisi saavuttaa, jotta voisi olla ”valmis”. Näin ollen kontekstiksi tässä tulkinnassa määrittyi koulun konteksti, mikä näkyi kielellisten ilmaisujen ja merkityksenantojen sijoittumisena koulumaailmaan. Keskeneräisyyttä arvioitiin esimerkiksi sen perusteella, osasiko lapsi lukea tai kirjoittaa, mikä on yleisesti koulussa pärjäämiseen ja koululaisuuteen liitetty taito (Turunen, Uusiautti & Määttä 2014, 299). Verrattuna varhaiskasvatukseen koulussa ylipäänsä pidetään tärkeänä arvioida lasta suhteessa erilaisten taitojen ja aineiden oppimiseen sekä opetussuunnitelman tavoitteisiin (Karila & Rantavuori 2015, 385; Karikoski & Tiilikka 2012, 90). Kehittyvän ja keskeneräisen lapsen diskurssi saa pohtimaan sitä, nähdäänkö lapsi joustavassa esi- ja alkuopetuksessa enemmän ”koulun lapsena” kuin ”päiväkodin lapsena”, vaikka molempien instituution painotusten voisi toivoa vaikuttavan joustavan esi- ja alkuopetuksen suunnittelussa.

Tutkimuksessa havaittiin, että ammattikasvattajat tuottivat lapselle joissain kohdin myös luonnollisen perusolemuksen, joka ”kuului” lapsuuteen. Turunen, Uusiautti ja Määttä (2013, 297 – 300) totesivat tutkiessaan lapsuuden konstruktioita kahdessa esiopetussuunnitelmassa, että vuoden 1996 opetussuunnitelmassa lapselle tuotettiin ”omanlaisensa” luonto ja lapsuudelle asema itseisarvoisen tärkeänä elämänvaiheena. Myös Vanobbergen (2004) näkee lapsuutta tulkitun paitsi kes-

keneräisyytenä ja matkana ”valmiiksi tulemiseen”, toisaalta viattomuuden aikana, jolla on ”oma luontonsa” ja joka on itsessään tärkeä. Näitä lapsuuden tulkintaulottuvuuksia hän nimittää lapsuuden ”romanttiseksi jatkumoksi”.

Keskeneräisen lapsen ja olemuksellisen lapsen diskurssit voidaan nähdä lapsuuden tulkintojen vaihteluksi Vanobbergenin (2004) jatkumolla ja osoitukseksi lapsuuden ymmärtämisen jatkuvasta ja tilanteisesta uudelleenmäärittelystä kahden merkittävän ja toisilleen melko vastakkaisen ajattelutavan välillä. Vaikka tämä tutkimus ei pyrkinyt eri lapsidiskurssien esiintymisen painotuksen ja ”määrän” systemaattiseen tarkasteluun, nousi aineistosta väistämättä esiin, että lapsen kehitystä ja keskeneräisyyttä painottava diskurssi oli keskusteluissa vahvempi kuin olemuksellinen diskurssi. Ehkäpä kehitystä ja eteenpäin menoa arvostava ajattelu on meidän ajallemme tyypillisempää kuin pysyvyyttä korostava, ”tässä ja nyt” -ajattelu.

Joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämisen kannalta merkittävä voi olla tämän tutkimuksen havainto siitä, että ammattikasvattajat tuottivat lapselle passiivisen ja ulkopuolisen roolin joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminnassa. Lapsi nähtiin aikuisen ja instituution asettamien normien kautta sekä kasvatus- ja opetusinstituution määrittelemiin osaamisvaatimuksiin peilaten. Hän oli aikuisten ihanteiden kautta määritelty ja odotusten kohde, ”ei vielä valmis” henkilö, jonka kehittämiseen kasvattajien suunnittelema toiminta kohdistui. Lapsen luonnollista olemusta painottavakaan tulkinta ei tuottanut lasta aktiivisena, toisin kuin Turusen ja kumppaneiden (2013) esiopetus suunnitelmia käsitelleessä tutkimuksessa, jossa lapsi luonnollisen olemuksensa kautta nousi keskiöön ja kompetentiksi toimijaksi (Turunen, Uusiautti & Määttä 2013, 298), vaan tyytyi toteamaan lapsen luonnon tietynlaisena ja yhtenä huomioon otettavana seikkana aikuisten lapseen kohdistuvassa suunnittelussa. Lapsen passiivisuus ja ulkopuolisuus, vaikkakin ilmeni keskustelutilanteen kielenkäytössä kautta linjan, kulminoitui kohdelapsen diskurssissa, jossa lapselle tuotettiin siirreltävän pelinappulan rooli.

Lapseen liitetty merkityksellistämisen tavat olivat resursseina kehyksissä tapahtuvalle aikuisten puheelle. Kehykset rakentuivat puheeseen aikuisten maailmassa ja aikuisten merkityksen antojen tavalla ja lapsiin liittyvä ymmärrys oli puheen yhtenä näkökulmana. Kuitenkin kuten Fabian ja Dunlop (2007, 3) ja Einarsdottir (2006) toteavat, että lapsi on esi- ja alkuopetuksen välisen siirtymävaiheen aktiivinen ja vuorovaikuttava toimija, mikä tulisi ottaa huomioon siirtymäkäytäntöjä suunniteltaessa. Onkin pohtimisen arvoista, millaisiksi tämän tutkimuksen aineistona toimineet keskustelut olisivat muotoutuneet, mikäli lapset itse olisivat olleet niissä mukana. Millainen olisi vaikkapa

lapsen ja aikuisen välille rakentuva yhteisymmärryksen kehys? Lapsidiskurssien tarkastelu tässä tutkimuksessa kannustaa tulevaisuudessa vastaamaan kysymykseen nykykasvatuspuheissa paljon painotetusta lapsen aktiivisuudesta ja osallisuudesta häntä itseään koskevassa kasvatuksellisessa kehittämistoiminnassa.

### 8.3 Koulu, päiväkoti ja yhteisen merkityksellistämiskulttuurin mahdollisuus

Kuten edellä havaitaan, ammattikasvattajien tuottamissa määrittelyissä lapsesta oli yhteyksiä koulumaailmalle tyypillisiin merkityksenantoihin. Koulun ja päiväkodin toimintakulttuureihin on perinteisesti liitetty omanlaisiaan piirteitä; päiväkodille enemmän hoivaa, sosiaalisuutta ja lapsilähtöisyyttä korostava toiminta, kouluun taas akateemisen oppimisen ja arvioinnin, yksilöllisyyden ja opettajajohtoisuuden painotus (Karikoski 2008; Karila & Rantavuori 2015, 385; Turunen ym. 2013, 300 – 302.) Rajapintatyöskentelylle luonteenomaisen merkitysten vuoropuhelun (Edwards 2011, 34) toteutuessa ideaalitalanne voisi olla, että päiväkodin ja koulun yhteisesti suunnittelemassa joustavassa esi- ja alkuopetuksessa näkyisi molempien instituutioiden kulttuurien vaikutus. Tämä tutkimus antaa kuitenkin viitteitä siitä, että koulukulttuurin painotus olisi joustavassa esi- ja alkuopetuksessa ainakin alkuvaiheessa päiväkotikulttuurin painotusta vahvempi.

Turusen ym. (2013, 301) mukaan esiopetussuunnitelmassa tapahtui paradigman muutos lapsuuden itseisarvon korostuksesta ”ei-valmiiseen”, tulevaan koululaisuuteen tähtäävään suuntaan, minkä tutkijat arvioivat kuvaavan vahvistuvaa trendiä jatkossa. Tämänkin tutkimuksen perusteella on aiheellista kysyä, hallitsevatko kouluinstituution käytännöt joustavaa esi- ja alkuopetusta, jolloin on vaarana, että toiminnasta jää puuttumaan jotain varhaiskasvatukselle arvokasta. Fairclough (2012, 12) puhuu tällaisesta ilmiöstä ”kolonisaationa” (colonization), jossa yhden instituution käytännöt käsitteellistyvät uudelleen toisessa instituutiossa. Siksi on syytä kiinnittää huomiota siihen, mikä on varhaiskasvatuksen rooli joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. Onko joustava esi- ja alkuopetus ”vain” osa koulun toimintaa ja valmistautumista tulevia kouluvuosia varten?

Tampereen kaupungin joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektin tarkoituksena on luoda joustavan esi- ja alkuopetuksen määrittely (Savolainen 2012). Millaiseksi toiminta siis lopulta määritellään ja ketkä sen tekevät? Edwardsin (2011) tavoin Fairclough (2012, 12) näkee myös, että kahden instituution kohtaamisessa on kolonisaation sijasta mahdollista tapahtua käytäntöjen yhdistämistä ja sopeuttamista, jolloin instituutioiden toimintakentät käsitteellistyvät kokonaan uu-

delleen. Ja kuten Karila ja Rantavuori (2015) havaitsivat, kasvattajien kielenkäyttö muuttui ja kehittyi jo suhteellisen lyhyessä ajassa kohti uudenlaisia, yhteisiä merkityksellistämisen tapoja. Myös Forss-Pennasen (2006) tutkimus osoitti, että muutokset esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurissa ja kasvattajien välisessä vuorovaikutuksessa ovat mahdollisia. Monissa maissa vähitellen toteutuva pienten lasten kokonaisvaltaisen oppimistavan huomioiminen ja koulu- ja päiväkotiympäristöjen ja -käytäntöjen lähentäminen (Fabian & Dunlop 2007, 5 – 6) voi kannustaa Suomessakin tämän kaltaiseen kehitykseen. Muutoksen mahdollisuus on siis olemassa ja siksi joustavassa esi- ja alkuopetuksessa rakentuvan merkityksellistämiskulttuurin tarkastelu kehittämisprojektin kuluessa on jatkossakin erittäin tervetullutta.

## 8.4 Tutkimuksen onnistuminen

Karilan (1999, 119) mukaan tutkimuksen teossa on tärkeää tiedostaa käytettyjen menetelmien ja lähestymistapojen merkitys koko tutkimuksen annille, sillä jokaisen tutkimuksen tulokset ovat seurausta niistä lukuisista valinnoista, joita tutkimusprosessissa on tiedostaen tai tiedostamatta tehty. Seuraavassa tarkastellaankin hieman tämän tutkimusprosessin aikana tehtyjä valintoja sitä silmällä pitäen, mitkä seikat on koettu onnistuneiksi ja mitä tehtäisiin nyt toisin, mikäli tutkimus aloitettaisiin uudelleen. Eli toisin sanoen, mitä tutkimuksen teon aikana on oikeastaan opittu.

Tutkimuksen aiheen valinta oli onnistunut, sillä joustava esi- ja alkuopetustoiminta on tutkitussa kunnassa alkuvaiheessa ja tarve tutkimustiedolle toiminnan jatkokehittelyn tueksi on olemassa. Tutkimuksen avulla saatiin mielenkiintoisia tuloksia, jotka valottavat sitä ilmiökenttää, johon tutkimuksen oli tarkoituskin kohdistaa huomionsa. Tutkimus on osa laajempaa Esi- ja alkuopetuksen rajojen ylitykset -hanketta (ks. Karila & Rantavuori 2015), jonka pienenä, mutta tärkeänä osana tutkimus lisää tietoa tästä melko vähän tutkitusta alueesta. Diskurssintutkimus tai kehysanalyysi ei ollut tutkijalle alkujaan kovin tuttu, mutta perehtymällä menetelmäoppaisiin ja aiempaan tutkimukseen saatiin tutkimusprosessin aikana rakennettua kehysanalyysia ja diskurssintutkimuksen piirteitä yhdistelevä teoreettis-analyttinen runko tutkimukselle. Saadut tulokset voivat olla josain määrin merkittäviä joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämisessä, sillä ne valottavat sitä kielellistä todellisuutta, jossa kasvatustoiminta toteutuu ja voivat auttaa kasvattajia kehittämään sosiaalisia käytäntöjään ja ajatteluaan.

Tutkimuksen osa-alue, jonka toteutuksessa voi nähdä eniten kehitettävää, oli analyysivaihe. Tutkimuksen diskursiivisesta lähestymistavasta olisi ollut hyvä hankkia silloista enemmän tietoa ennen analyysin aloitusta, mikä olisi selkiyttänyt ja ryhdistänyt analyysia. Kuten Alasuutari (2011, 40) korostaa, laadullisen tutkimuksen aineistoa tarkastellaan aina vain tietystä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta käsin ja suunnataan huomio ”olennaiseen”. Cheekin (2004, 1140–1141) mukaan jokainen diskurssintutkija muokkaa itse omat tapansa ja välineensä tehdä diskurssi-analyysia. Räisänen (2015) puhuu ”analyttisestä kammasta”, jonka tutkija rakentaa teoreettisista aineksista ja jonka avulla hän tarkastelee aineistoa käymällä sitä yksityiskohtaisesti läpi jokaisen kamman säikeen avulla, mutta vain ja ainoastaan tuolla tietynlaisella välineellä, ei ilman sitä. Tämän tutkimuksen ongelma jossain määrin oli se, ettei täysin eheää ”kampaa” saatu rakennettua ennen analyysia eikä vielä sen aikanakaan. Tästä johtuen aineiston tarkastelussa lähdettiin etsimään ”vähän kaikkea”, sekä laajaa näkökulmaa että mikrotason vuorovaikutusta, jolloin analysointi oli paikoin vähemmän johdonmukaista.

Aineiston käsittelyvaiheessa myös havaittiin, että aineistoa oli runsaanlaisesti siihen nähden, että kyseessä oli pro gradu -tutkimus. Diskurssintutkimuksessa tai laadullisessa tutkimuksessa yleisesti ei pyritä laajaan, tilastolliseen yleistettävyyteen, joten aineiston koko itsessään ei lisää tutkimuksen pätevyyttä (Juhila & Suoninen 2002, 241; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 170; Eskola & Suoranta 2001, 60 - 61; Tuomi & Sarajärvi 2013, 85). Näin ollen tämän tutkimuksen laaja aineisto osoit-tautui enemmän rasitteeksi tutkimuksen teossa, koska käsittely oli teknisesti haastavaa ja tämän aikataulun rajoissa pienempikin aineisto olisi ollut riittävä. Aineiston suuri määrä myös aiheutti sen, että analyysissa on joissain kohdin ehkä sorruttu havaintojen ”bongailuun” löytämättä niille laajempaa asiayhteyttä tai koherenssia (ks. Antaki, Billig, Edwards & Potter 2003.)

Lisäksi aineiston käsittelyä olisi helpottanut jonkin laadulliseen analyysiin tarkoitetun tietokoneoh-jelman käyttö apuvälineenä ja se, että käsittelyprosessia olisi suunniteltu tarkemmin etukäteen. Nyt analyysi aloitettiin enemmänkin kokeilemalla yrityksen ja erehdyksen kautta, mikä oli toki opettavaista, mutta samalla aikaa vievää. Toisaalta Pietikäisen ja Mäntynen (2009, 169 - 170) mu-kaan diskurssianalyysin tekeminen on jatkuvaa etsimistä ja kokeilua, ja diskurssintutkimuksen etu-na voi nähdä sen joustavuuden ja monitasoisuuden, mistä johtuen tutkimuksen sisältöä voi tarvit-taessa tutkimusprosessin aikana muuttaa. Tässäkin tutkimuksessa tapahtui vuoropuhelua aineis-ton, analyysivälineiden ja teorian välillä, jotka muokkautuivat suhteessa toisiinsa tutkimuksen ku-luessa. Cheekiin (2004) tukeutuen on lisäksi hyvä muistaa, että diskurssintutkimuksen käsitteelli-

nen ”hämäryys” on tärkeää. Sen avulla diskurssintutkimus säilyttää omaleimaisen luonteensa, välttää urautumisen vain tietynlaisiin menetelmiin ja pitää keskustelun liikkeessä laadullisen tutkimuksen dynaamisessa maailmassa, josta ns. varmat totuudet puuttuvat. (Cheek 2004, 1147 – 1149.)

Varton (1992) mukaan laadullisen tutkimuksen pätevyyttä voidaan tarkastella arvioimalla sitä, vastaako tutkimuksen tulos tutkimukselle asetettuja päämääriä ja tutkimuskohdetta. Toisin sanoen tutkimus ei ole pätevä, jos se vastaa eri kysymykseen, mikä on alkujaan asetettu. (Varto 1992, 103.) Voidaan todeta, että tämä tutkimus on siinä mielessä pätevä, että siinä on pystytty vastaamaan asetettuun kysymykseen. Näin ollen tutkimuksessa hyödynnetyllä aineistolla on korkea status eli suuri teoreettinen merkitys tutkimusongelman suhteen, mikä on tärkeää tutkimuksen onnistumisessa (Eskola & Suoranta 2001, 60). Diskurssintutkimuksessa suositetaan autenttisia aineistoja, jotka ovat syntyneet tutkijan niihin juurikaan vaikuttamatta (Juhila & Suoninen 2001, 236), jollainen tämänkin tutkimuksen aineisto oli. Vaikka kooltaan pienempi aineisto olisi luultavasti auttanut yhtä lailla tutkimustehtävän ratkaisussa, tutkimuksen yhdeksi vahvuudeksi laskettakoon se, että aineisto joka tapauksessa oli oikein valittu eli sen avulla pystyttiin pääsemään käsiksi tutkittavaan ilmiöön.

Varto (1992, 103) asettaa laadullisen tutkimuksen arviointiin myös vaatimuksen siitä, että tutkimuksen tulee vastata tutkimuskohdettaan. Tämän kriteerin arviointi osoittautuu haastavaksi, koska on vaikea määritellä, mikä tutkimuskohde tarkalleen on, koska tämä tutkimus ei varsinaisesti kuvaa kohdettaan, vaan on osana kohteen luomisessa. Joustava esi- ja alkuopetus ammattikasvat-  
tajien puheena ei sellaisenaan ole olemassa missään, vaan tutkimus osallistuu sen luomiseen kielellistämällä sen. Ehkä voidaan ajatella, että tämän tutkimuksen kohdetta vastaava pätevyys tulee-  
kin esiin siinä, kuinka uskottavasti ja läpinäkyvästi se pystyy tässä kielellistämisen prosessissa on-  
nistumaan.

Itse tutkimustuloksia arvioitaessa on hyvä huomata, että toisin kuin laajemmissa rajapintatyöhön liittyvissä tutkimuksissa (ks. Engeström 2000, Edwards 2011, Karila & Rantavuori 2015), tässä ei ole tutkittu muutosta, vaan tietyssä hetkessä ja tilanteessa esiin tulevaa ammattilaispuhetta ja siinä ilmeneviä kulttuurisia käytäntöjä. Päiväkodissa ja koulussa syntyviin merkityksellistämisen tapoihin toisistaan erillään ei ole tämän tutkimuksen puitteissa voitu kiinnittää huomiota, joten tutkimuk-  
sesta saadun tiedon perusteella on vaikea sanoa, onko keskustelijoiden välille rakentuva merkityk-  
sellistämiskulttuuri syntyisin ainoastaan toiminnan rajapintaluonteesta eli päiväkodin ja koulun  
maailman kohtaamisesta vai vaikuttavatko siinä myös jotkin muut tekijät. Toisaalta joustavan esi-



ja alkuopetuksen kehittämisen kannalta tällä seikalla ei ole juuri merkitystä, sillä tutkimuksen avulla esiin piirtyvä sosiaalisen kielenkäytön kulttuuri on ainutlaatuinen ja syntyisin nimenomaan joustavassa esi- ja alkuopetuksessa työskentelevien kohtaamisesta eikä sitä olisi olemassa ilman tätä kohtaamista, vaikuttivat sen syntyyn mitkä syyt tahansa.

## 8.5 Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 2001, 210; Varto 1992, 104) eikä aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia voi erottaa toisistaan yhtä selkeästi kuin määrällisessä tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 2001, 208). Täten tämän tutkimuksen tulososa, jossa on pyritty mahdollisimman seikkaperäisesti esittelemään tutkijan tekemiä tulkintoja kielenkäytöstä, toimii yhtenä tutkimuksen luotettavuuden mittarina. Esittelemällä runsaiden aineistolainauksien avulla tehtyjä tulkintoja lukijalle on annettu mahdollisuus hyväksyä tai olla hyväksymättä tutkijan ajatteluprosessi. Ja on hyvä huomata, että hyväksymättä jättäminen on hedelmällistä, sillä se Eskolan ja Suorannan (2001, 217) mukaan voi synnyttää uusia tulkintoja aineistosta.

Kaiken kaikkiaan tärkein laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse, jonka avoin subjektiviteetti toimii keskeisenä tutkimusvälineenä (Eskola & Suoranta 2005, 210). Ja kuten sosiaaliseen konstruktionismiin perustuvassa tutkimuksessa ajatellaan, tieteellinen tieto ilmaistaan tutkijan kielenkäytön avulla ja on näin aina jostain näkökulmasta tulkittua, jolloin tutkija ei vain kuvaa todellisuutta tutkimuksellaan, vaan luo sitä (Gergen 2009, 51; Jokinen 1999, 41). Tämänkään tutkimuksen tulokset eivät siis ole ainoita ja kaikille yhteisiä tapoja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä, vaan Eskolan ja Suorannan (2005, 214) sanoin ”eräs mahdollinen teoreettisesti vahva tapa” kuvata aineistoa. Ja koska tutkija itse on osa kohdettaan, tällöin tutkijan omat arvot, asenteet ja ennakkoletukset muokkaavat tutkittavaa todellisuutta. Tutkijan tuleekin tarkastella omaa itseään tutkimuksen luotettavuutta pohtiessaan, mikä lisää osaltaan tutkimuksen varmuutta (Eskola & Suoranta 2001, 213.)

Laadullinen tutkimus joutuu usein määrittelemään suhdettaan yleistettävyyteen (Alasuutari 2011, 231 – 237; Eskola & Suoranta 2001, 211- 212; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 139 – 141). Alasuutarin (2011) mukaan laadullinen tutkimus suuntaa huomionsa ilmiöihin, jotka ovat yleisesti tiedossa, mutta huonosti tiedostettuja. Näin ollen, jos tutkimuksen lukijat tunnistavat ilmiön, voidaan tut-

kimusta sanoa jossain määrin yleistettäväksi. Laadullisessa tutkimuksessa ilmiön ”paljastaminen” tai olemassa olon todistaminen ei ole tarpeen, koska lukijoiden tunnistaessa ilmiön, se on olemassa. Olennaista on ilmiön selittäminen ja ymmärrettäväksi tekeminen mahdollisimman pätevästi. (Alasuutari 2011, 234 – 237.) Tätä tutkimusta todennäköisesti lukevat eniten kasvatusalan ihmiset, jotka voivat tunnistaa esitettyjä ilmiöitä olemassa oleviksi ja mahdollisiksi, ja jotka pystyvät tutkijan tulkintaprosessin kulun seuraamisen avulla arvioimaan niiden olemassaoloon johtaneen ajattelun pätevyyttä.

Alasuutari (2011, 234) huomauttaa, että yleistettävyyden arvioiminen ei ole edes tarpeellista, jos laadullinen tutkimus tarkastelee ainutkertaista ilmiötä tai tapahtumaa. Kuten tapaustutkimuksen luonteeseen kuuluu (ks. Gagnon 2010; Woodside 2010), sitä päiväkodin ja koulun rajapinnalle muodostuvaa sosiaalista kielenkäyttöä, jossa merkityksellistämisen kulttuuri tässä tutkimuksessa tilanteisesti syntyy ja jonka kautta joustava esi- ja alkuopetus toimijoihin saa merkityksensä, ei voi sellaisenaan toistaa tai jäljitellä vastaavien tulosten saamiseksi. Ja samalla, kuten edellä todettiin, ilmiöt ovat kuitenkin olemassa eikä niihin kaikessa vivahteikkoudessaan olisi mahdollista päästä käsiksi millään muulla tavalla. Mikäli tutkimuksessa haettaisiin suurempaa yleistettävyyttä, tarvittaisiin tilastollisempia menetelmiä, jolloin kadotettaisiin osa ilmiöstä. Ja kuten Alasuutari (2011, 39) toteaa, laadullisten aineistojen tarkastelu on sen verran työlästä, että on harvoin järkevää tai voimavarojen puitteissa edes mahdollista tehdä niin paljon tutkimusta, että yksilöiden väliset erot olisivat tilastollisesti merkitseviä.

Pietikäinen ja Mäntynen (2009) esittävät, että diskurssintutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida vastaavuuden, uskottavuuden, siirrettävyyden ja sovellettavuuden näkökulmasta. Vastaavuudella ja uskottavuudella tarkoitetaan, että tiedeyhteisö ja tutkittavat hyväksyvät tutkijan tekemät tulkinnat mahdollisina, vaikka eivät olisikaan niistä samaa mieltä. Siirrettävyys ja sovellettavuus taas liittyvät siihen, kuinka hyödyllisiä tulokset ovat ja mitä merkitystä niillä on tiedeyhteisölle ja tutkittaville. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 170 – 171.) Tämän tutkimuksen tulokset tulevat vasta myöhemmin julkisesti tiedeyhteisön arvioitaviksi, mutta jo nyt tuloksia ovat voineet tarkastella paitsi tutkielman ohjaaja myös Esi- ja alkuopetuksen rajan ylitykset -hankkeen (ks. Karila & Ranta-vuori 2015) jäsenet sekä Tampereen kaupungin esi- ja alkuopetuksesta vastaava aluejohtaja, jolle tutkimuksen alustavia tuloksia on käyty esittelemässä keväällä 2015. Nämä toimijat ovat tunnustaneet ja hyväksyneet tulokset ja pitävät mahdollisena niiden hyödyntämistä jatkossa joustavan

esi- ja alkuopetuksen suunnittelussa. Lisäksi tutkimusta on sen alkuvaiheessa hyödynnetty osana tieteellistä artikkelia (ks. Karila, Kivimäki & Rantavuori 2013).

Juhila ja Suoninen (2002, 244 – 245) pitävät tärkeänä, että diskurssintutkimuksen tulosten merkitystä arvioidaan, ei vain suhteessa tiedemaailmaan vaan myös hyödyllisenä välineenä muilla elämänaalueilla. Tämän tutkimuksen yksi merkittävimpiä hyötyjä ja siten luotettavuuden kriteereitä onkin sen mahdollinen kielenkäyttötapoja ja ajattelua monipuolistava vaikutus joustavan esi- ja alkuopetuksen arjen toteuttajien eli ammattikasvattajien toimintaan. Lisäksi mainittakoon, että tutkimuksen tekijää itseään tutkimusprosessi on kasvattanut ja opettanut huomaamaan sekä oman kielenkäytön että laajemminkin kielen todellisuutta rakentavan vaikutuksen sosiaalisessa maailmassa.

# LÄHTEET

Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus.

Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, M. & Karila, K. 2009. Lapsuuden ja lapsen tulkinat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus: keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa. Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, M. & Markström, A-M. 2015. The Making of the Ordinary Child in Preschool. Scandinavian Journal of Educational Research. Vol 55, No. 5. 517 – 535. London: Routledge.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Antaki, C., Billig, M., Edwards, D. & Potter, J. 2003: Discourse Analysis Means Doing Analysis: A Critique of Six Analytic Shortcomings. - Discourse Analysis Online, 1.  
<http://extra.shu.ac.uk/daol/articles/v1/n1/a1/antaki2002002-t.html> (Luettu 15.6.15.)

Berger, P.L. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedonsosiologinen tutkielma. Helsinki: Gaudeamus.

Boxer, D. 2002. Applying Sociolinguistics. Domains and face-to-face interaction. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia.  
<http://site.ebrary.com/lib/tampere/reader.action?docID=10022329> (Luettu 15.6.15)

Burr, V. 2004. Social constructionism. London: Taylor & Francis e-library.

Cheek, J. 2004: At the Margins? Discourse Analysis and Qualitative Research. - Qualitative Health Research. 14:8. 1140–1150.

Dockett, S. & Perry, B. 2007. Transitions to School. Perceptions, expectations and experiences. Sydney: University of New South Wales Press.

Edwards, A. 2011. Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. International Journal of Educational Research 50 (1): 33 – 39.

- Einarsdottir, J. 2006. Children`s voices on the transition from preschool to primary school. Teoksessa Fabian, H. & Dunlop, A-W. (toim.) Informing transitions in the early years: research, policy and practice. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press, 74—91.
- Engeström Y. 2000. Activity Theory as a Framework for Analyzing and Redesigning Work. *Ergonomics* 43 (7): 960 – 974.
- Engeström, Y. 2007. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fabian, H. 2006. Informing transitions. Teoksessa Fabian, H. & Dunlop, A-W. (toim.) Informing transitions in the early years: research, policy and practice. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press, 3–17.
- Fabian, H. & Dunlop, A-W. 2007. Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Fairclough, N. 2003. Analysing discourse: textual analysis for social research. London: Routledge.
- Fairclough, N. 2012. Critical Discourse Analysis. Teoksessa Gee, J.P. & Handford. (toim.) The Routledge handbook of discourse analysis. London: Routledge, 9—20.
- Forss-Pennanen, P. 2006. Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Chydenius -instituutin tutkimuksia 3/2006.
- Gagnon, Y. 2010. The case study as research method: a practical handbook. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gergen, K. J. 2009. An invitation to social construction. London: SAGE.
- Goffman, E. 1986. Frame analysis: an essay on the organization of experience. Boston : Northeastern University Press.
- Goffman, E. 2005. Interaction ritual: essays in face-to-face behavior. New Brunswick (NJ) : Aldine Transaction.
- Gumperz, J. 1983. Discourse strategies. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- James, A. & Prout, A. 1997. Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London & Washington, D.C.: Falmer Press.
- Jokinen, A. 1999. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa Jokinen, A. Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 37—53.

Jokinen A. & Juhila, K. 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa Jokinen, A. Juhila, K. & Suoninen, E. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 54—97.

Jokinen, A. Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskursiivinen maailma: teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 17—47.

Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa Jokinen, A. Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino

Kankaanranta, M. 1994. Joustavasti oppimaan. 5 – 8 –vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Kankaanranta, M. 1998. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltana päiväkodista kouluun. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Kankaanranta, M. 1999. Portfolioita esi- ja alkuopetuksesta –päiväkodin ja koulun yhteistoiminnan suuntia etsimässä. Teoksessa Kankaanranta, M., Mäkitalo, K. & Tiihonen, E. Kasvun ja oppimisen polkuja –kokemuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnasta. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 5 – 32.

Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä: vanhemmat informanteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön. Oulu: Oulu University Library.

Karikoski, H. & Tiilikka, A. 2012. Eheä kasvunpolku -haaste yhteistyölle. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 77 – 108.

Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus -lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.

Karila, K. 1999. Aineistolähtöinen tutkimus välineenä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ymmärtämiseen. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus.

Karila, K., Kivimäki, M. & Rantavuori, L. 2013. Kasvatusinstituutiot kohtaavat. . Teoksessa Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2013: 17, 25—38.

Karila, K. & Rantavuori, L. 2015. Discourses at the boundary spaces: developing a fluent transition from preschool to school. Early Years: An International Research Journal 34: 4, 377—391.

Karvonen, E. 2000. Tulkintakehys (frame) ja kehystäminen. Tiedotustutkimus (2/2000) <http://people.uta.fi/~tierka/Tulkintakehys.pdf>

Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoitoon diskursiivisilla näyttämöillä. Tampere: Tampere University Press.

Lock, A. & Strong, T. 2010. Social constructionism. Sources and Strirrings in Theory and Practice. Cambridge: Cambridge University Press.

Luukka, M-R. 2000. Näkökulma luo kohteen: Diskurssintutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (toim.) 2000. Kieli, diskurssi & yhteisö. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

MacLure, M. 2003. Discourse in Educational and Social Research. Buckingham; Philadelphia: Open University Press.

Parker, I. 1998. Social constructionism, discourse and realism. London: SAGE Publications.

Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.

Peräkylä, A. 1986. Vartijan näkökulma. Tutkimus vanginvartijan työhön liittyvistä tulkintakehyksistä. Vankeinhoidon koulutuskeskus, Kerava.

Peräkylä, A. 1990. Kuoleman monet kasvot. Identiteettien tuottaminen kuolevan potilaan hoidossa. Tampere: Vastapaino.

Peräkylä, A. 2001. Erving Goffman –sosiaalisen vuorovaikutuksen rakenteet. Teoksessa Hänninen, V., Partanen, J. & Ylijoki, O. (toim.) Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä. Tampere: Vastapaino.

Potter, J. & Wetherell, M. 1987. Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour. London: SAGE.

Puroila, A-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa: kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Oulu: Oulun yliopisto.

Räisänen, M. 2014. Opettajat ja koulutuspolitiikka. Opetusalan ammattijärjestö ja Demokraattiset koulutyöntekijät -yhdistys peruskoulukauden koulutuspolitiikassa. Tampere: Tampere University Press.

Räisänen, M. 2015. Luennot kurssilla ”Diskurssianalyysi”. Tampereen yliopisto. 23.2. – 4.5.2015.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Luettu 15.6.15.)

Silverman, D. 1993. Interpreting qualitative data. London: SAGE.

Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2013. Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2013: 17, 6—16.

- Sommers-Piironen, J. 2012. Päivähoidon nettisivut -ikkuna suomalaiseen varhaiskasvatukseen. Diskurssianalyttinen tutkimus varhaiskasvatuspuheesta kuntien verkkosivuilla. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Varhaiskasvatuksen koulutus. Pro gradu -tutkielma.
- Suoninen, E. 1999. Vuorovaikutuksen mikromaiseman analysoiminen. Teoksessa Jokinen, A. Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 101—125.
- Tannen, D. 1993. Framing in Discourse. New York: Oxford University Press.
- Tannen, D. 2005. Conversational Style: Analyzing Talk Among Friends. New York: Oxford University Press.
- Turunen, T. & Perry, B. 2013. Immigrant-Background Australians` Recollections of Justice, Injustice and Agency in Stories about Starting School. Contemporary Issues in Early Childhood, Vol. 14 (4), 335—344.
- Turunen, T., Uusiautti, S. & Määttä, K. 2013. Changing voices in early years curricula. An example from Finnish pre-school education. Early Child Development and Care, Vol. 184 (2), 293—305.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Vanobbergen, B. 2004. Wanted: Real Children. About innocence and nostalgia in a commodified childhood. Studies in Philosophy & Education, Vol. 23 (2/3), 71—80.
- Wood, L. & Kroger, R. 2000. Doing Discourse analysis: Methods for Studying Action in Talk and Text. London: SAGE.
- Woodside, A. 2010. Case study: theory, methods, practice. Bingley: Emerald Group Publishing Ltd.